FONDS
POUR L'IMPLANTATION
DE LA
RECONNAISSANCE DES ACQUIS
AU COLLÉGIAL

EDUQ
3870748

ÉTUDES ET RÉFLEXIONS

Document 16, août 1988

ÉTUDE EXPLORATOIRE

DE CERTAINES INITIATIVES DE FORMATION

EN

"APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL SUPERVISÉ"

AU NIVEAU COLLÉGIAL

Robert Boudreau

Fédération des cégeps, 500, boulevard Crémazie Est, Montréal (Québec) H2P 1E7 Tél.: (514) 381-8631

TIRAGE: 1000 exemplaires

DÉPOT LÉGAL: Troisième trimestre 1988

Bibliothèque Nationale du Québec
Bibliothèque Nationale du Canada

ISBN 2-89100-050-1

La reproduction des textes est autorisée avec mention de la source

Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9870748
Centre d'intérêt: 540

Boudreau, Robert, 1947-.

Etude exploratoire de certaines initiatives de formation en "apprentissage expérientiel supervisé" au niveau collégial / Robert Boudreau. -- Montréal : Fédération des cégeps, 1988.
157 p. ; 28 cm. -- (Etudes et réflexions ; 16)

La couv. porte en outre : Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial. Bibliogr.: p. [133]-135.

ISBN 2-89100-050-1

Vedette(s)-secondaire(s): Fédération des cégeps * Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial

Descripteur(s): Apprentissage expérientiel * Supervision * Innovation en éducation * Apprentissage parascolaire * Formation pratique * Education des adultes * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Alverno College (Milwaukee, Etats-Unis)

Identificateur(s) de sujet: Apprentissage expérientiel supervisé

"Apprentissage expérientiel supervisé" est la traduction libre de "sponsored experiential learning". Le mandat confié à l'auteur de ce rapport était le suivant: cerner la nature et l'importance de l'apprentissage expérientiel supervisé réalisé à l'extérieur de la classe et reconnu en matières d'unités, dans le réseau collégial, tant à l'enseignement régulier qu'à l'éducation des adultes. L'essentiel de l'effort devait porter sur l'identification, la description et le classement d'initiatives de formation, à caractère novateur, dans lesquelles l'approche pédagogique met en valeur l'expérience pratique supervisée. La première partie du rapport traite de l'aspect conceptuel. L'auteur y précise les notions d'apprentissage expérientiel et d'apprentissage expérientiel supervisé. La deuxième partie décrit plus particulièrement certaines initiatives de formation ayant cours dans quelques collèges du Québec. Onze programmes font l'objet d'une description détaillée, dont huit au secteur régulier et trois à l'éducation des adultes. Enfin, une troisième partie expose l'expérience de l'Alverno College à Milwaukee, au Wisconsin, qui, depuis plus de quinze ans, a intégré théorie et pratique tout au long de la formation.

Type de document: r

EDUQ
8870748

ÉTUDE EXPLORATOIRE

DE CERTAINES INITIATIVES DE FORMATION

EN

"APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL SUPERVISÉ"

AU NIVEAU COLLÉGIAL

Robert Boudreau

Juin 1988

REMERCIEMENTS

L'auteur tient à exprimer sa gratitude à toutes les personnes rencontrées au cours de cette recherche. Elle eût été impossible sans leur disponibilité et leur collaboration. Il veut remercier particulièrement Pierre Jeanmart, Francine Landry, Jean-Marie Morand et Jean-Louis Vallée pour leurs conseils judicieux et leur encouragement.

Robert Boudreau

Dans ce document, le générique masculin est utilisé uniquement dans le but d'alléger le texte. Selon les circonstances, il désigne aussi bien les femmes que les hommes.

TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION 13

2. EXPLORATION SUR LE PLAN CONCEPTUEL 17

2.1. Quelques mots sur l'apprentissage expérientiel 17

2.2. L'*apprentissage expérientiel supervisé* 24

3. QUELQUES INITIATIVES DE FORMATION EN APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL SUPERVISÉ DANS LES COLLÈGES DU QUÉBEC 31

3.1. Méthodologie 31

3.2. Typologie provisoire d'activités d'*apprentissage expérientiel supervisé* 33

3.3. Description d'initiatives de formation au secteur régulier 36

3.3.1. Tableau synoptique 36

3.3.2. Vue d'ensemble 37

3.3.3. Présentation des programmes 40

3.3.3.1. Découverte par le voyage
Collège de Sainte-Foy: Voyage en Grèce 40

3.3.3.2. Expérience interculturelle
Collège F.-X.-Garneau: Garneau international, volet formation 45

3.3.3.3. Production par un groupe-classe
Collège de Sainte-Foy: Laboratoires d'interprétation 1 et 2 51

3.3.3.4. Projet mis sur pied par l'étudiant
Collège de Limoilou: A.C.T.I.F. 58

3.3.3.5. Projet mis sur pied par l'étudiant
Collège de Lévis-Lauzon:
Le Projet-étudiant..... 65

3.3.3.6. Service à la communauté
Collège Marie-Victorin: Autoformation assistée 71

3.3.3.7. Stage intra-muros
Collège de Sainte-Foy: Studio-stage CREONS 77

3.3.3.8. Stage intra-muros
Collège de Sainte-Foy: Projet-industrie ... 84

3.4. Description d'initiatives de formation à l'éducation des adultes 90

3.4.1. Tableau synoptique 90

3.4.2. Vue d'ensemble 91

3.4.3. Présentation des programmes 93

3.4.3.1. Entrepreneurship
Collège de Limoilou: Création et expansion d'entreprises 93

3.4.3.2. Expérience interculturelle
Collège de Rivière-du-Loup: Coopérant volontaire 99

3.4.3.3. Formation en alternance
Collège de Lévis-Lauzon: Techniques de gestion de bureau pour les autochtones 106

4. UNE EXPÉRIENCE AMÉRICAINE INSPIRANTE:
LE ALVERNO COLLEGE 114

4.1. Certains éléments sous-jacents à la réforme 115

4.2. La dimension expérientielle à l'intérieur du collège: habiletés et niveaux de compétence 116

4.3. La dimension expérientielle à l'extérieur du collège: le programme OCEL (Off-Campus Experiential Learning) 120

4.4. L'évaluation au Alverno College 121

5. CONCLUSION 129

6. OUVRAGES CONSULTÉS 133

7. ANNEXES 137

A. Typologie d'activités d'*apprentissage expérientiel supervisé* selon John Duley et Sheila Gordon 139

B. Possibilités supplémentaires d'exploration 145

C. Questionnaire utilisé pour la description des programmes 149

1. INTRODUCTION

La connaissance est une construction personnelle liée à l'expérience de la réalité[1]

Qui n'a pas entendu que la formation dispensée aux ordres collégial et universitaire est trop théorique, souvent coupée du marché du travail, des besoins fondamentaux de la personne, de la vie en général? On reproche entre autres à ces niveaux d'enseignement d'accorder peu de place à la pratique, c'est-à-dire à la mise en application des connaissances, des habiletés et des attitudes apprises au cours d'un processus de formation. Cette situation pose l'épineuse question de l'articulation de la pratique et de la théorie dans la formation postsecondaire. Afin d'y trouver réponse, un certain nombre d'intervenants ont cherché à mettre en place des ressources novatrices afin de pallier du mieux qu'ils pouvaient aux lacunes rencontrées.

Cette recherche, de nature exploratoire, a pour objet de présenter quelques-unes des initiatives de formation qui ont cours actuellement au niveau collégial, en en faisant ressortir les principales caractéristiques.

En fait, le mandat confié à l'auteur s'énonçait comme suit: «Cerner la nature et l'importance de «l'*apprentissage expérientiel supervisé*», traduction libre de «sponsored experiential learning», réalisé à

---

(1) LAFERRIÈRE, Thérèse, «Le stage d'enseignement, lieu de tensions entre théories et pratiques pédagogiques», Revue de l'association canadienne d'éducation de langue française, vol. XIV, no 1, nov. 1986, p. 31.

l'extérieur de la classe et reconnu en matières d'unités, dans le réseau collégial, tant à l'enseignement régulier qu'à l'éducation des adultes.»

L'essentiel de l'effort devait porter sur l'identification, la description et le classement d'initiatives de formation, à caractère novateur, dans lesquelles l'approche pédagogique met en valeur l'expérience «pratique» supervisée. Le rapport devait aussi fournir une idée de «ce qui n'existe pas» dans le milieu collégial à ce sujet.

Le défi, on le devine, était de taille, tant sur le plan conceptuel qu'opérationnel. À maints égards, le contrat tenait presque de l'aventure, comportant à la fois fascination et incertitude. Les démarches, nombreuses et variées, ont conduit à l'élaboration d'un rapport présenté en trois parties.

La première partie traite de l'aspect conceptuel. Les notions d'apprentissage expérientiel et d'*apprentissage expérientiel supervisé* (sponsored experiential learning) sont encore loin de faire l'unanimité. Le but visé, dans cette brève étude, n'est pas de parvenir à des définitions irrévocables. Il consiste plutôt à poser certaines balises, à identifier les principes sous-jacents à ces deux concepts, lesquels semblent correspondre à de profondes intuitions pédagogiques chez plusieurs intervenants du monde de l'éducation.(1)

La seconde partie décrit plus particulièrement certaines initiatives de formation ayant cours présentement dans quelques collèges du Québec et s'inspirant des fondements de l'*apprentissage expérientiel supervisé*. Onze

---

(1) AMEGAN, Samuel, Pour une pédagogie active et créative, Presses de l'Université du Québec, 1987, ch.1.

«programmes» font l'objet d'une description détaillée, dont huit au secteur régulier et trois à l'éducation des adultes.

Enfin, une troisième partie expose l'expérience d'un collège américain qui, depuis plus de 15 ans, a intégré théorie et pratique tout au long de la formation. On y met autant d'énergie à faire acquérir des connaissances qu'à développer les habiletés nécessaires à leur utilisation. Aux États-Unis, il fait figure de chef de file dans l'éducation à la compétence (competence based education).

Cet exposé demeure limité. Compte tenu des contraintes liées à la nature exploratoire de la recherche, l'auteur a dû restreindre sa démarche à l'étude de quelques-unes d'entre elles. Pour rendre justice à toutes les expériences de ce genre présentement en cours dans l'ensemble des collèges du Québec, le travail aurait à se poursuivre bien au-delà des accommodements qui ont permis l'actuelle réalisation. Il demeure toutefois que ce document devrait faciliter une meilleure prise de conscience des efforts déployés par un nombre important d'intervenants désireux de stimuler et de renouveler leur pratique pédagogique dans le but de répondre de manière originale aux besoins de formation globale des étudiants.

2. EXPLORATION SUR LE PLAN CONCEPTUEL

Ce chapitre a pour but de spécifier les jalons qui, sur le plan théorique, ont servi de guide à cette recherche.

La première partie tente de clarifier la notion centrale et souvent ambiguë «d'apprentissage expérientiel» (experiential learning). On essaiera de cerner les principaux aspects du concept et de son processus, d'identifier quelques conditions favorables et certains avantages qui y sont rattachés.

La seconde partie aborde le concept de «sponsored experiential learning» (*apprentissage expérientiel supervisé*), dérivé du précédent et ne faisant l'objet, à ce jour, d'aucune acception reconnue en langue française. L'exploration de la notion, à partir de sources américaines, conduit à l'identification de certains critères, qui ont permis de sélectionner des initiatives de formation en *apprentissage expérientiel supervisé* actuellement en cours dans les collèges du Québec.

2.1. Quelques mots sur l'apprentissage expériential

Apprendre par expérience est loin d'être une idée nouvelle. On attribue à Confucius l'aphorisme suivant:

> On oublie ce que l'on entend,
> on retient ce que l'on voit,
> on comprend ce que l'on fait.(1)

---

(1) Citation tirée de BROWN, F.Gerald «Three types of Experiential Learning: a Nontrivial Distinction», New Directions for Experiential Learning, no 8, 1980, p. 48.

Le concept «d'apprentissage expérientiel» pour sa part, est de facture plutôt récente. Néologisme d'origine américaine, il s'agit en fait de la traduction de «experiential learning», locution à laquelle on assimile souvent aux États-Unis l'expression «learning by doing».

Le terme «expérientiel», tel que décrit succinctement par Francine Landry, qualifie généralement «une formation ou un apprentissage au cours duquel la personne est en contact direct avec l'objet d'apprentissage; ce contact direct suppose généralement que la personne est en situation d'action et non seulement d'observation».(1)

Une exploration plus étayée de cette notion est offerte dans un document réalisé en 1981 par une équipe des services pédagogiques de l'Université de Montréal.(2) L'un des auteurs, Jean-Marc Cyr, présente une synthèse de sa vision du concept de l'apprentissage expérientiel, de son processus, de certaines conditions nécessaires à sa réalisation et de quelques avantages qui en résultent; les lignes qui suivent reprennent à grands traits ses propos.

Sa présentation, nous dit-il, s'inspire largement de la philosophie de John Dewey, pour qui «l'éducation est un développement à partir de l'expérience, par l'expérience et pour l'expérience».(3)

---

(1) LANDRY, Francine, «Vocabulaire de la reconnaissance des acquis», Études et réflexions, Fédération des cégeps, 1987, p. 34.

(2) CYR, Jean-Marc, «L'apprentissage expérientiel: concept et processus», dans L'apprentissage expérientiel, Bernard, H., Cyr, J.M., Fontaine, F., Services pédagogiques, Université de Montréal, version provisoire, 1981, pp. 13-40.

(3) CYR, J.M., op. cit., p. 13

Pour mieux clarifier le concept, le vocable «expérience» est défini dès le départ. Il réfère à «une situation d'interaction entre l'individu et son environnement» où:

> «environnement» comprend tout ce qui nous entoure, tant sur le plan physique que social, incluant la dimension de changement continuel;
>
> «individu» désigne l'être humain dans sa totalité (hérédité, besoins, désirs, aspirations, croyances, valeurs, préjugés, tabous, etc.);
>
> «interaction» renvoie à l'action réciproque d'un élément sur un autre. (L'action de l'être humain produit une réaction sur l'environnement qui à son tour a un effet sur l'individu et inversement lorsque l'action est amorcée par l'environnement.);
>
> «situation» représente l'ensemble des relations qui existent à un moment donné entre un individu et son environnement.(1)

Cependant, toute expérience n'est pas éducative. Pour qu'il y ait apprentissage, selon Dewey, il faut un moment d'arrêt, un temps de réflexion sur l'expérience. Celle-ci doit de plus s'insérer dans une perspective de continuité chez le sujet, c'est-à-dire s'appuyer sur ses expériences antérieures et guider ses expériences ultérieures. Enfin les conditions de l'environnement doivent interagir avec les besoins et les capacités de celui qui «expérience».(2) En d'autres termes, l'expérience doit avoir du «sens» pour la personne qui la vit.

---

(1) CYR, J.M., op. cit., p. 14

(2) CYR, J.M., op. cit., p. 18.

Dans l'esprit de Dewey, l'apprentissage ne consiste pas simplement à saisir et décrire les rapports de causalité qui existent entre les choses mais aussi à savoir utiliser cette connaissance pour apprendre davantage de choses.(1)

Il s'agit donc d'un apprentissage efficace au sens où c'est un apprentissage qui perdure et qui peut être réutilisé dans d'autres situations.(2)

Dans cette optique, la connaissance ne représente plus une fin en soi, mais un moyen, un moyen de se comprendre, de comprendre les autres, de comprendre son environnement. Elle devient un instrument pour agir avec plus de lucidité.(3)

«Apprendre par expérience» prend habituellement deux formes.

L'expérience empirique, qui consiste en un cheminement à tâtons, par essais et erreurs, à caractère généralement aveugle, impulsif, accidentel, discontinu et superficiel. La pensée est peu associée à l'action.

L'expérience réflexive, qui s'inspire plutôt des règles de la méthode scientifique, où la démarche se veut lucide, intentionnelle, progressive et continue. Elle associe étroitement la pensée à l'action.(4)

L'apprentissage expérientiel, comme le définit Cyr, constitue à «apprendre par la méthode de l'expérience réflexive».

---

(1) CYR, J M., op. cit., p. 19.

(2) Ibid.

(3) Ibid.

(4) CYR, J.M., op. cit., p. 21.

Tel que présenté, le concept de l'apprentissage expérientiel fait de l'action et de la pensée, de la pratique et de la théorie, «deux partenaires indissociables» puisque «l'action nourrit la réflexion et la réflexion guide l'action».(1)

Quant au processus, l'auteur nous présente un modèle, à partir de ceux élaborés par Dewey, Coleman et Kolb, schématisé en quatre étapes:(2)

1. Expérience concrète

   - Je suis confronté à un problème réel, qui a du sens pour moi.
   - Je suis motivé à le résoudre.
   - Je suis prêt à y investir mon énergie.
   - Je suis un acteur, pas un spectateur.

   Pour parvenir à une solution, je dois penser.

2. Observation réflexive

   - La pensée fonctionne à partir de données, de faits, de relations.
   - J'analyse ce que je viens de vivre, tant sur le plan factuel qu'émotionnel.
   - Je réfère à mes expériences antérieures.
   - Je prends en considération les expériences des autres par des lectures, des discussions, des rencontres, etc.
   - Je cherche des liens, des relations.
   - Je pense par moi-même.

---

(1) Ibid.

(2) On peut en trouver la description dans les pages 22-36 du texte de Cyr.

Comme je vis dans un monde en changement, que les situations ne sont jamais identiques, je dois trouver des principes généraux.

3. Conceptualisation abstraite

- Je crée, j'imagine des liens encore inaperçus.
- Je construis mes hypothèses.
- Je continue à penser par moi-même.

Ces hypothèses, pour être vérifiées, doivent être testées dans la réalité.

4. Expérimentation active

- J'ai un schéma conceptuel préconçu.
- J'éprouve mes idées dans une nouvelle expérience concrète.
- Je suis en mesure cette fois d'en prévoir les conséquences.

Dans plusieurs cas, le processus continue sous la forme d'une spirale.

La réalisation d'apprentissages sous forme expérientielle exige un certain nombre de conditions. Cyr en cite quelques-unes dont:

- l'engagement de la personne dans l'expérience: elle fait partie de la situation;
- une prise de contact avec la réalité: l'apprenant fait quelque chose de concret avec des objets, des individus, ou les deux à la fois;
- une importance égale accordée aux «états subjectifs» de l'apprenant (besoins, émotions, aspirations, etc.) et aux conditions objectives de l'environnement.(1)

---

(1) CYR, J.M., op. cit., pp. 37-38

Samuel Amegan, pour sa part, dans un ouvrage récent sur la pédagogie active[1], fait ressortir d'autres «caractéristiques de l'environnement pédagogique nécessaires à tout apprentissage expérientiel». Elles concernent plus spécifiquement les attitudes des intervenants.

Amegan souligne entre autres la foi dans les possibilités de l'apprenant, dont celle de se prendre en charge de même qu'une attitude «positive, optimiste et empreinte de proximité affective à son égard». Il ajoute la capacité pour l'enseignant de créer un climat qui permet à l'étudiant d'exercer son jugement et sa faculté de décision, et son ouverture à passer du rôle de «maître» à celui de «facilitateur d'apprentissage».[2]

Enfin, parmi les nombreux avantages reliés à l'apprentissage de type expérientiel, Cyr mentionne:

- le renforcement de la motivation à apprendre,
- le développement de l'esprit d'initiative et du sens des responsabilités,
- le développement de l'esprit critique et du sens des nuances,
- l'amélioration de la qualité et de l'efficacité des apprentissages,
- l'accroissement de la cohérence des enseignements,
- l'accroissement de la pertinence des programmes d'études.[3]

Cependant, pour l'auteur, «le plus grand mérite de l'apprentissage expérientiel est de permettre à tout un chacun d'apprendre à apprendre».[4]

---

(1) AMEGAN, Samuel, Pour une pédagogie active et créative, Presses de l'Université du Québec, 1987, 173 p.

(2) AMEGAN, Samuel, op. cit., p. 5.

(3) CYR, J.M., op. cit., p. 39.

(4) Ibid.

C'est à la lumière de cette perception de l'apprentissage expérientiel (experiential learning) que sera abordée la notion plus spécifique de «sponsored experiential learning».

2.2. L'*apprentissage expérientiel supervisé*

Aux États-Unis, on a longtemps distingué deux principaux types d'apprentissage expérientiel: le «prior learning» et le «sponsored learning». Voici comment ils étaient définis par Robert Isabelle, en 1984.(1)

Prior learning:

«Connaissances et compétences acquises à travers des cours offerts par des organismes non scolaires, à travers des expériences de travail ou à travers différentes expériences de vie. Elles sont cependant acquises avant de s'inscrire à un établissement.»

Sponsored learning:

«Connaissances et compétences acquises en dehors d'un établissement, mais sous la responsabilité de ce dernier.»

---

(1) ISABELLE, Robert, Reconnaissance des acquis de formation et accréditation ainsi que la reconnaissance des activités étudiantes, 1984 p. 2.

Plus près de nous, dans le texte le plus récent au Québec ayant trait au «sponsored learning», Pierre Jeanmart, rappelle la distinction entre ces deux types d'apprentissage. Il mentionne qu'aujourd'hui «on semble préférer la distinction entre «sponsored learning» et «nonsponsored learning» puisque l'antériorité des apprentissages est moins problématique que son défaut de supervision».(1)

Pour ce qui est du «sponsored learning» à proprement parler, P. Jeanmart nous réfère à la définition de John Duley et de Sheila Gordon.(2)

Selon ces chercheurs, le «sponsored experiential learning» consiste en une activité de formation, généralement réalisée sur le terrain (off campus) et supervisée par un enseignant. L'apprenant est au premier chef responsable de son cheminement pédagogique de même que des tâches spécifiques liées à son activité de formation, laquelle constitue le moyen essentiel de son apprentissage. Elle peut être conçue par l'établissement ou par l'étudiant et être exercée dans une entreprise, un établissement ou une communauté.

---

(1) JEANMART, Pierre, «Le projet-étudiant et la reconnaissance des acquis», Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial, Bulletin d'information, vol. 4, no 4, janvier 1988, p. 2.

(2) «(Sponsored) Experiential learning, as discussed in this book, is an off campus learning activity, sponsored by an educator, in which the learner has the primary responsibility for the educational endeavour and for a specific task or work assignment related to his or her placement, which is the major vehicle for the student's learning. The task or work assignment and placement may be identified by the educational institution or be designed or developed by the student, and may be related to a community of people or to an institution or to a business enterprise.»

Source: DULEY, John, GORDON, Sheila, College Sponsored Experiential Learning - A CAEL Handbook, 1977, p. V.

En ce qui concerne la locution elle-même, il n'existe, du moins à notre connaissance, aucune traduction française de «sponsored experiential learning». En anglais, le terme «sponsor» renvoie à la notion de caution, de responsabilité. Ici, l'expression indique qu'un établissement d'enseignement prend la responsabilité de reconnaître des apprentissages réalisés à l'extérieur du cadre habituel d'enseignement tout en y assurant l'encadrement pédagogique adéquat. Compte tenu du rôle prépondérant que joue la supervision dans la démarche réflexive de l'apprenant en regard de ses activités d'apprentissage, de leur évaluation et de leur reconnaissance sous forme d'unités, il est apparu approprié de traduire l'expression «sponsored experiential learning» par *apprentissage expérientiel supervisé*.

Tel que décrit par Duley et Gordon, le champ de l'*apprentissage expérientiel supervisé* comprend des activités très variées. Ces auteurs les ont regroupées en onze catégories[1]. Plus de la moitié d'entre elles concernent diverses formes de stage en milieu de travail. Les autres réunissent des expériences interculturelles, des actions reliées à l'engagement social politique, des formules d'enseignement coopératif, des activités de recherche sur le terrain et enfin, de croissance personnelle.

À quelques exceptions près, les mêmes catégories ont été conservées dans la recherche effectuée en 1978, par Leta Davis et Joan Knapp[2], auprès de 300 universités et collèges américains. L'analyse portait sur les activités d'apprentissage de nature expérientielle, tant supervisées que non supervisées («sponsored» et «nonsponsored»), dans les établissements

---

(1) Une traduction de cette typologie est présentée en annexe A.

(2) DAVIS, Leta, KNAPP, Joan, The Practice of Experiential Learning, CAEL Status report, 1978, 40 p.

d'enseignement postsecondaire, membres du «Council for the Advancement of Experiential Learning» (CAEL)[1].

Les deux typologies accordant une place appréciable aux stages en milieu de travail en tant qu'activités d'*apprentissage expérientiel supervisé*.

Afin de mieux saisir le sens du mot stage, on peut référer à la définition proposée par Nicole Fortin. Il s'agit d'une «expérience supervisée d'apprentissage de la profession, prévue dans un programme de formation et se déroulant dans un milieu de travail identifié comme milieu d'intervention actuel ou potentiel pour un technicien».[2]

Une vision plus juste de l'étendue de l'*apprentissage expérientiel supervisé* dans les collèges du Québec devrait donc tenir compte de l'ensemble des stages actuellement réalisés dans le réseau des collèges, inscrits dans les cahiers de l'enseignement collégial. Ce travail, quoique pertinent, se situe hors des limites de l'actuelle recherche.

Cette dernière, rappelons-le, porte sur l'exploration de certaines initiatives de formation, à caractère novateur, non inscrites dans les cahiers de l'enseignement collégial, s'inspirant des principes de l'*apprentissage expérientiel supervisé*.

Deux notes, ajoutées par Duley et Gordon à leur définition, apportent des éclaircissements supplémentaires à la compréhension de ce concept.

---

(1) Aujourd'hui, cet organisme s'appelle «Council for Adult and Experiential Learning». Il a conservé le même sigle: CAEL.

(2) FORTIN, Nicole, Penser les stages, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, D.G.E.C. et Cégep du Vieux Montréal, Services pédagogiques, Centre de ressources didactiques, 1982, p. 24.

1. L'expression «sur le terrain» (off campus) n'est pas tout à fait adéquate puisque certains étudiants réalisent leur activité de formation dans un service à l'intérieur du collège. C'est une façon de référer à des études non traditionnelles, effectuées à l'extérieur de la classe et généralement en dehors de l'établissement.(1)

2. L'apprentissage expérientiel n'est pas limité à des contextes hors scolaires. Il peut être intégré à la formation en classe dans la mesure où des éléments de contact direct avec le milieu y sont incorporés.(2)

En somme, tel que présenté par Duley et Gordon, le concept d'*apprentissage expérientiel supervisé* met en relief les éléments suivants:

- l'apprenant est le premier responsable de son activité de formation,
- celle-ci constitue le moyen privilégié de l'apprentissage,
- l'apprenant est en contact direct avec l'objet d'apprentissage,
- l'activité de formation est habituellement réalisée sur le terrain,
- elle est supervisée par un enseignant,

---

(1) «Off campus is not a fully accurate term because some students work in college offices, but it is a way to refer to nontraditional studies that occur in nonclassroom settings, usually non located on campus.»

Source: DULEY, John, GORDON, Sheila, College Sponsored Experiential Learning - A CAEL Handbook, 1977, p. V.

(2) «We recognize that experiential learning is not limited to off campus placements but it can be incorporated into classroom instruction by building community involment components into courses.»

Source: DULEY, John, GORDON, Sheila, College Sponsored Experiential Learning - A CAEL Handbook, 1977, p. V.

- elle se définit généralement par son lien avec le milieu.

Pour les besoins de cette étude exploratoire, étant donné surtout la contrainte du temps, il fut jugé raisonnable de partir de caractéristiques de l'*apprentissage expérientiel supervisé* jugées distinctives pour identifier des critères devant servir au choix de quelques initiatives de formation.

Voici ces critères:

1. Accorder une large place à l'expérience, (c'est-à-dire aux situations d'interaction entre l'apprenant et son environnement, dans un contexte d'apprentissage, où l'individu joue davantage un rôle d'acteur que de spectateur) et à la réflexion sur cette expérience;
2. Avoir lieu principalement en dehors de la classe ou sur le terrain;
3. Être supervisées par un enseignant du collège;
4. Être offertes à un ensemble d'étudiants;
5. Permettre l'obtention d'unités menant à l'acquisition d'un diplôme de niveau collégial.

En plus de répondre aux conditions précitées, les initiatives de formation, retenues pour fins de description, devaient avoir cours en 1987-1988.

Comme il a déjà été mentionné, il existe certainement d'autres expériences tout aussi intéressantes dans un grand nombre, sinon dans la totalité des collèges. Le nombre limité de cas présentés tient uniquement au caractère exploratoire de cette recherche. Quelques programmes supplémentaires, découverts en cours de route, sont indiqués en annexe B.

Par ailleurs, outre les stages prévus dans les cahiers de l'enseignement collégial, certaines expériences, davantage axées sur la croissance personnelle, ont également été exclues de cette étude. On pense ici à des projets en formation alternative comme la New School, du collège Dawson, l'Alternative, du collège de Sherbrooke ou le Multi, du cégep du Vieux Montréal. Ils font présentement l'objet d'une recherche de maîtrise en psychologie, effectuée par Mme Christiane Zaccour, de l'Université de Montréal. Elle procède à l'inventaire des projets en autoformation assistée dans les collèges du Québec de 1972 à aujourd'hui.

3. QUELQUES INITIATIVES DE FORMATION EN APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL SUPERVISÉ DANS LES COLLÈGES DU QUÉBEC

3.1. Méthodologie

Une fois les critères établis, une stratégie devait être imaginée d'abord pour identifier des initiatives de formation pertinentes et diversifiées, puis pour en décrire le plus adéquatement possible la nature et les conditions de fonctionnement.

La démarche empruntée a été la suivante:

1. Pour trouver les initiatives de formation:

Souvent, ces programmes[1] ont une visibilité plutôt réduite, parfois à l'intérieur même du collège où ils existent, et à plus forte raison, à l'extérieur. L'auteur, de par son intérêt personnel pour l'éducation expérientielle, avait préalablement eu des contacts avec environ la moitié des responsables des initiatives décrites. La plupart des autres programmes ont été découverts, au cours de la recherche, sur références des personnes rencontrées. Au total, onze programmes, dont huit offerts au secteur régulier et trois à l'éducation des adultes, font l'objet d'une description détaillée. Neuf se déroulent dans la région de Québec, un à Montréal et un à Rivière-du-Loup.

---

(1) Toutes les initiatives de formation choisies présentent un caractère structuré, officiel et conduisent à l'obtention d'unités. Pour cette raison, les termes «Programme» et «Initiative de formation» ont un sens équivalent dans la description de chacune des initiatives.

2. Pour cerner l'information pertinente:

Un instrument américain avait été élaboré pour tenter de circonscrire les principaux paramètres relatifs aux programmes d'éducation expérientielle dans les établissements d'enseignement postsecondaire aux États-Unis. Il s'agit du «Sample Instrument for a Systemic Institution wide Study of Experiential Learning» de Thomas C. Little[1].

Ce questionnaire cherche à cerner plusieurs caractéristiques relatives à divers aspects des programmes: les buts, les participants, le personnel concerné, l'encadrement pédagogique, le fonctionnement administratif, la reconnaissance par le collège.

Cet outil a été quelque peu modifié et adapté à la situation collégiale québécoise. On trouvera en annexe C le questionnaire utilisé.

À l'origine, il devait être répondu par téléphone. L'expérience a rapidement démontré la difficulté de travailler adéquatement de cette façon à cause de l'originalité et de la complexité des initiatives étudiées. À l'exception de deux cas, les questionnaires furent donc remplis par l'auteur, lors d'entrevues avec au moins une personne responsable du programme.

Les informations contenues dans la description de chacune des initiatives de formation ont toutes été vérifiées par les personnes ayant transmis les données.

---

(1) LITTLE, Thomas C., «Making Sponsored Experiential Learning Standard Practice», New Directions for Experiential Learning, no 20. Jossey-Bass, juin 1983, pp. 59-61.

3.2. Typologie provisoire d'activités d'*apprentissage expérientiel supervisé*

Comme les catégories d'activités d'*apprentissage expérientiel supervisé* créées par Duley et Gordon référant principalement au contexte américain, une nouvelle typologie, certes provisoire, a été élaborée afin de mieux rendre compte à la fois de la nature et des limites de la réalité observée. Elle comprend huit catégories.

Découverte par le voyage:

Activités réalisées dans une région particulière, ici ou à l'étranger, conduisant à la connaissance de certaines caractéristiques d'un milieu donné, sous l'angle d'une ou de quelques disciplines telles l'histoire, la géographie, la sociologie, l'économique, etc. (Exemple: cours de civilisation ancienne, sur place, en Grèce.)

Entrepreneurship:

Activités de formation axées sur l'acquisition des connaissances et des habiletés nécessaires à la mise sur pied et à la gestion de sa propre entreprise. (Exemples: la diversité des entreprises est pour ainsi dire illimitée: isolation, électricité, nouveaux services pour les personnes âgées, consultation pour jeunes désirant s'engager à l'échelle internationale, etc.)

Expérience interculturelle:

Activités de formation dont le but premier est de développer la compréhension et la communication interculturelles, caractérisées par une forme d'engagement face à la communauté d'accueil. Il peut s'agir de travail sur place ou de séjour dans une famille. (Exemples: séjour en Haïti, période de travail en Afrique.)

Formation en alternance (ou enseignement coopératif):

Alternance de périodes d'apprentissage théorique au collège et de stages pratiques en milieu de travail. Cette formule vise à enrichir l'ensemble de la formation au sens où la partie pratique vient alimenter la partie théorique alors que cette dernière favorise la réflexion sur les apprentissages réalisés en stage. (Exemple: cours de technique en gestion de bureau pour des autochtones réalisé en alternance au collège et dans des réserves.)

Production par un groupe-classe:

Activités conduisant à une production collective, comme une pièce de théâtre, un opéra, un spectacle. De telles productions peuvent avoir un caractère fortement multidisciplinaire. (Exemple: production et présentation au public de la pièce «Le malade imaginaire», avec la participation d'environ 150 étudiants de diverses concentrations.)

Projet mis sur pied par l'étudiant:

Activités de formation où un étudiant (parfois quelques-uns), accompagné d'au moins un enseignant, conçoit, structure, réalise et évalue un projet, dont les objectifs d'apprentissage correspondent à certains cours décrits dans les cahiers de l'enseignement collégial. (Exemples: la variété des projets est pratiquement sans limites: inventions, productions vidéo, enquêtes, etc.)

Service à la communauté:

Activités de formation axées sur la réponse à des besoins de nature sociale dans une communauté particulière, souvent auprès d'une clientèle en difficulté. On procède habituellement en collaborant avec un organisme de type associatif. (Exemple: intervention, à l'intérieur d'un projet personnel de formation, dans un milieu multiethnique et défavorisé de la région de Montréal, en collaboration avec une organisation à but non lucratif.)

Stage intra-muros:

Activités de formation professionnelle se déroulant à l'intérieur du collège, tout en répondant à des besoins réels exprimés par des personnes ou des organisations dans la société. (Exemples: services en graphisme offerts à des corporations à but non lucratif ou services de design industriel dispensés auprès de petites entreprises.)

3.3. Description d'initiatives de formation au secteur régulier

3.3.1. Tableau synoptique

Initiatives de formation en *apprentissage expérientiel supervisé* au secteur régulier

Catégorie	Cégep	Nom du programme	Nature du programme	Années d'existence	Nombre de participants en 87/88	86/87	85/86
Découverte par le voyage	Sainte-Foy	Voyage en Grèce	Un mois de contact direct avec les vestiges de la civilisation grecque	7	47	47	47
Expérience interculturelle	F.-X.-Garneau	Garneau international volet formation	Trois semaines de stage en Haïti après 4 cours préparatoires	1	20	-	-
Production par un groupe-classe	Sainte-Foy	Laboratoires d'interprétation 1 et 2	Production multidisciplinaire d'une pièce de théâtre présentée au public	1	26	(25)*	(20)*
Projet mis sur pied par l'étudiant	Limoilou	ACTIF	Apprentissage par projet	16	40	30	37
Projet mis sur pied par l'étudiant	Lévis-Lauzon	Projet-étudiant	Apprentissage par projet	3	34	25	17
Service à la communauté	Marie-Victorin	Autoformation assistée en éducation spécialisée	Apprentissage par projet dans la communauté	16	42	40	40
Stage intra-muros	Sainte-Foy	CREDES	Transformation de la 6e session en entreprise	6	16	9	26
Stage intra-muros	Sainte-Foy	Projet-industrie	Création ou modification de produits en collaboration avec l'industrie	1	22	-	-

* Les nombres entre parenthèses indiquent le nombre de participants au même type d'activité alors qu'elle n'était pas sanctionnée par le collège.

3.3.2. Vue d'ensemble —— Enseignement régulier

- Huit initiatives de formation, à l'intérieur de l'enseignement régulier, font l'objet d'une description détaillée. Elles sont regroupées en six catégories: Découverte par le voyage, Expérience interculturelle, Production par un groupe-classe, Projet mis sur pied par l'étudiant, Service à la communauté, Stage intra-muros. En 1987-1988, chaque programme touchait entre 16 et 47 participants, pour un total de 247 personnes, soit une moyenne de 31 (30,8) étudiants par programme.

- Dans l'ensemble, environ deux cours par session peuvent être réalisés par le biais de l'un ou l'autre de ces programmes. Ces cours sont effectués, dans l'ordre, à titre de cours complémentaires, de spécialisation, de concentration ou obligatoires.

- Lorsque le programme s'adresse à l'ensemble de la population étudiante, le principal but visé a surtout trait à l'acquisition de connaissances disciplinaires de même que d'habiletés de type fondamental. Quand le programme concerne prioritairement des étudiants du secteur professionnel, on poursuit la maîtrise de compétences particulières tout en cherchant à développer des capacités à caractère durable.

- Dans six cas sur huit, le programme est géré par un ou deux enseignants responsables. Quelques-uns bénéficient d'un dégrèvement partiel. La plupart ajoutent de nombreuses heures bénévoles à leur tâche normale. Certains reçoivent l'appui, tout aussi bénévole, d'autres collègues de travail.

  Dans les deux autres cas, ceux concernant les Bureaux d'aide à l'autoformation (B.A.A.F.), les personnes responsables du bureau sont rémunérées, mais les professeurs chargés de la supervision relative au contenu des projets œuvrent sans rémunération supplémentaire.

- Les montants prévus par l'établissement pour le fonctionnement du programme sont généralement peu élevés. Dans la moitié des cas, la contribution financière du collège, à cet égard, se limite globalement aux frais d'impression du matériel pédagogique. Dans l'autre moitié, l'administration fournit des montants variant entre 1500 $ et 5000 $, auxquels peuvent s'ajouter à l'occasion certains services additionnels.

- Les activités préparatoires aux programmes sont variées. Dans le cas d'activités réalisées collectivement, elles consistent souvent en plusieurs cours théoriques ou en de nombreuses rencontres de groupe ou personnelles. Dans le cas d'activités individuelles, elles prennent la forme d'entrevues avec le tuteur où l'on procède à l'exploration et à la structuration du projet.

- La supervision occupe une place prépondérante dans tous les programmes. Bon nombre d'étudiants sont suivis de façon individualisée et régulière tout au long de leur cheminement.

  Dans les cas où la partie pratique intervient au terme d'une longue préparation, par exemple le séjour en Haïti ou le voyage en Grèce, la supervision a lieu pendant le séjour à l'étranger.

- Dans la majorité des programmes, on met l'accent sur l'évaluation formative. On identifie les points forts et les points à améliorer en vue des résultats à atteindre. On ne s'arrête pas simplement au contenu, mais aussi aux diverses habiletés mises en relief par l'engagement dans le programme. Les moyens utilisés pour procéder à l'évaluation sont en général nombreux et variés.

- La principale difficulté rencontrée concernant l'expérimentation et l'implantation de tels programmes a trait à la somme considérable de travail et d'énergie investie, souvent sans reconnaissance tangible de la part de l'établissement. Le risque d'essoufflement est constant. La

résistance du milieu, la lourdeur et la rigidité administrative, le caractère marginal de ce type d'activités de formation comptent parmi d'autres problèmes qui ont été soulevés.

- Quant aux raisons qui incitent les intervenants à poursuivre leur action dans ce type de programmes, plusieurs ont fait ressortir l'aspect stimulant et dynamique du «contact direct» avec la réalité à apprendre. On a souligné comment le lien pratique-théorie crée des conditions favorisant l'intégration des apprentissages et l'autonomie des étudiants.

  Le fait de travailler avec des jeunes, pour la plupart motivés, qui en grand nombre investissent des heures sans compter dans leur projet, constitue une autre source de motivation.

  L'aspect novateur des expériences, l'ouverture à la multidisciplinarité, le travail en équipe et l'intérêt pour la pédagogie expérientielle constituent d'autres éléments motivateurs pour les intervenants.

- Si la survie des programmes ne dépendait que de l'optimisme et de la «foi» des personnes rencontrées, les perspectives d'avenir seraient loin d'être menacées. Toutefois, l'ensemble des programmes conserve un caractère de vulnérabilité au sens où plusieurs risqueraient fort de disparaître, advenant le départ de leurs initiateurs. La grande majorité des programmes vacille sur des bases financières précaires et la totalité d'entre eux repose dans une large mesure sur la bonne volonté, l'énergie excédentaire et le bénévolat des enseignants.

3.3.3. Présentation des programmes

3.3.3.1. Catégorie: Découverte par le voyage

Nom du collège: Collège de Sainte-Foy, Sainte-Foy
Secteur public: Enseignement régulier
(en collaboration avec le Petit Séminaire de Québec)

Titre du programme: Voyage en Grèce

Personnes responsables et statut:

Robert Martel, enseignant, cégep de Sainte-Foy
Monique Dalaulne-Segal, enseignante, séminaire de Québec

Début du programme: Été 1982

Durée du programme: 30 jours en Grèce (entre la mi-mai et la mi-juin)

Département concerné: Sciences humaines (Civilisations anciennes)

Description du programme:

Il s'agit d'un cours de civilisation grecque, axé sur des visites guidées des principaux sites archéologiques et des grands musées de Grèce, qui se déroulera à l'été 1988 pour la septième année consécutive.

Après plusieurs rencontres préparatoires, un groupe d'une cinquantaine d'étudiants, encadrés par deux enseignants et une intendante pour les questions matérielles, vont «vivre sur place un cours de civilisation ancienne» pendant un mois. L'horaire est chargé, les visites, variées et le contenu, rigoureux. Les jeunes sont amenés à redécouvrir, par le contact avec les vestiges des différentes époques, les valeurs, les philosophies et les conditions de vie des membres de cette civilisation.

Le programme est accessible aux étudiants du cégep de Sainte-Foy et du Petit Séminaire de Québec. Cependant on accorde la priorité aux étudiants qui finissent leur DEC et à ceux inscrits en première année du Baccalauréat international, au Petit Séminaire de Québec.

Principal but visé par le programme:

Acquisition de connaissances disciplinaires par le contact direct avec une civilisation ancienne.

Autres buts visés:

Compréhension de cultures et d'environnements différents.
Croissance personnelle des individus (confiance en soi, clarification des valeurs, etc.). Chez certains individus, l'impact à ce niveau est décrit comme considérable.

Cours concerné:

332-941-76	La démocratie chez les Grecs	3-0-3	2

Nombre de participants au programme:

En 1987-1988, 47 En 1986-1987, 47 En 1985-1986, 47

Reconnaissance en vue de la sanction:

Selon la concentration choisie par l'étudiant, le programme permet l'obtention d'unités dans des cours de concentration ou des cours complémentaires.

Au total, 47 cours seront reconnus à l'intérieur de ce programme pour l'année académique 1987-1988.

Gestion du programme et reconnaissance par l'établissement:

Le programme est géré par les deux enseignants concernés. À Sainte-Foy, le professeur est libéré d'un cours à la session d'hiver. Celle du Séminaire assume, bénévolement, ce travail en plus de sa tâche normale. Une troisième personne, de l'extérieur, s'occupe des questions techniques et matérielles.

Fonctionnement du programme:

. Objectifs:

Les objectifs d'apprentissage sont clairement identifiés dans la documentation remise aux participants.

Activités préparatoires:

La préparation consiste en sept rencontres, de deux heures et demie chacune, au cours de la session d'hiver, pendant lesquelles de l'information est transmise sur les principaux sites qui seront visités. Des lectures pertinentes sont aussi suggérées.

Supervision:

La supervision prend la forme de rencontres individuelles, où il y a échange sur les exercices d'observation, les synthèses et le contenu du journal de bord.

Évaluation:

L'évaluation comporte plusieurs éléments dont un test de performance, des exercices d'observation, des synthèses et un journal de bord. Ces éléments, de même que leur pondération, sont explicités dans un document remis aux participants dès le début du programme.

Financement du programme:

Ce programme est financé par les participants. À l'été 1988, il en coûte 1900 $ à chacun d'eux.

Ressources prévues par l'établissement:

Sur le plan humain: le personnel directement lié au projet.

Sur le plan financier: le cégep de Sainte-Foy a assumé les coûts d'impression de documents pédagogiques liés à l'expérience.

Principales difficultés rencontrées:

Jusqu'à aujourd'hui, les groupes ont bien fonctionné et il n'est survenu aucun «pépin» majeur. Il y a beaucoup de rigueur tant dans le domaine scolaire qu'au chapitre de l'organisation matérielle.

Motivation des intervenants:

Parmi les raisons mentionnées pour poursuivre ce programme, on souligne qu'une telle expérience est très stimulante pour un professeur. «À chaque année, c'est comme si c'était la première fois.» «On se retrouve vraiment éducateur.» «D'être en contact direct avec les vestiges de la civilisation grecque, c'est extraordinaire!» «Plusieurs ont appris comment voyager, à découvrir par eux-mêmes, à se débrouiller, à devenir plus autonomes.»

Perspectives d'avenir:

Après sept ans d'existence, et malgré les effets positifs tant sur les jeunes que sur les intervenants concernés, le programme conserve son caractère de vulnérabilité puisqu'il constitue toujours une initiative personnelle.

Documentation disponible:

Pochette d'information contenant:

- Grèce 88
- Objectifs
- Suggestions de lecture
- Itinéraire
- Évaluation

3.3.3.2. Catégorie: Expérience interculturelle

Nom du collège: Collège F.-X.-Garneau, Québec
Secteur public: Enseignement régulier

Titre du programme: Garneau international, volet formation

Personne responsable et statut:

Jean Dacust, enseignant

Début du programme: Automne 1987

Durée du programme:

Trois semaines de stage dans un pays en voie de développement, du 21 mai au 11 juin 1988, avec des activités préparatoires échelonnées sur deux sessions.

Départements concernés: Sciences sociales
Histoire et géographie

Description du programme:

Le programme Garneau International est animé par un groupe de quinze professeurs du cégep F.-X.-Garneau, engagés dans la formation, la recherche et la coopération internationale.

Le volet «formation interculturelle» décrit dans ce document constitue une partie du programme. Il vise, par une expérience intense d'apprentissage et

de vie de groupe, à sensibiliser les étudiants à des contextes socio-économiques totalement différents des leurs ainsi qu'aux dimensions culturelles du développement.

Après avoir suivi quatre cours préparatoires en géographie, en anthropologie, en histoire et en sciences politiques, les jeunes iront faire un stage de trois semaines en Haïti, encadrés par quatre enseignants. Ils vivront la majeure partie de leur expérience dans une famille paysanne, à raison de deux ou trois étudiants par village, partageant travail, repas et loisirs dans la communauté. La perspective privilégiée pour ce séjour d'immersion culturelle est une perspective d'observation et d'apprentissage de la culture paysanne haïtienne.

Principal but visé par le programme:

Compréhension de cultures et d'environnements différents

Autres buts visés:

Acquisition d'habiletés fondamentales (communication, résolution de problèmes, etc.).
Acquisition de connaissances disciplinaires, dont une nouvelle langue, le créole.

Cours concernés:

320-310-79	Géographie régionale	2-1-3	2
321-912-76	Anthropologie du Tiers-Monde	3-0-3	2
330-983-69	Relations internationales et Tiers-Monde	3-0-3	2
385-951-77	Problèmes internationaux contemporains	3-0-3	2
388-211-87	Intervention sociale et problèmes sociaux	2-2-2	2

En 1988-1989, le cours «Problèmes internationaux contemporains» sera remplacé par «Actualité internationale et les régimes politiques des pays du Tiers-Monde» (345-946-76 3-0-3 2).

Nombre de participants au programme: En 1987-1988, 20.

Reconnaissance en vue de la sanction:

Selon la concentration choisie par l'étudiant, le programme permet l'obtention d'unités dans des cours de concentration ou des cours complémentaires.

Au total, 100 cours (5 cours x 20 ét.) seront reconnus à l'intérieur de ce programme pour l'année académique 1987-1988.

Gestion du programme et reconnaissance par l'établissement:

Le programme est géré par un enseignant responsable. Il est largement appuyé par une équipe de huit professeurs en sciences humaines. Hormis l'allocation de tâche prévue pour le stage lui-même, toutes ces personnes ajoutent le travail nécessaire à leur charge normale, sans rémunération supplémentaire, ni dégrèvement.

Fonctionnement du programme:

Objectifs:

Les objectifs d'apprentissage sont clairement identifiés dans la documentation remise aux participants.

Activités préparatoires:

Pour obtenir les unités accordées pour le stage en Haïti, les étudiants doivent obligatoirement suivre les cours d'anthropologie et de géographie. Les cours d'histoire et de sciences politiques sont facultatifs pour les étudiants en sciences et en techniques mais, dans les faits, une très forte majorité y sont inscrits. Ils participent aussi à un cours de créole, à raison de une heure et quart par semaine. Six rencontres à des séminaires non reconnus s'ajoutent au matériel d'autoformation (textes sur Haïti, le choc interculturel, etc.). Les activités d'autofinancement constituant une part appréciable de la préparation.

Supervision:

La supervision prendra la forme de rencontres individuelles, pendant la stage, par les quatre professeurs accompagnateurs.

Évaluation:

Règle générale, les tests de performance sont utilisés pour les cours préparatoires. Un journal de bord, qui servira de matériel à la supervision, sera tenu pendant la durée du stage. Des rapports oraux et écrits sont prévus lors de la plénière des trois derniers jours en Haïti.

Financement du programme:

Ce programme est essentiellement financé par les participants. Les coûts totaux sont estimés à environ 25 000 $. Afin d'amasser cette somme, on a recours à des activités d'autofinancement diversifiées choisies par les étudiants de même qu'à des dons d'organismes commanditaires.

Ressources prévues par l'établissement:

Sur le plan humain: le personnel directement lié au projet et quatre Haïtiens qui viennent donner des cours de conversation créole. Le programme peut de plus compter sur un professeur en poste en Haïti, avec qui on maintient des contacts réguliers.

Sur le plan financier: le collège a décidé de fournir 5000 $ en 1987-1988 et autant pour 1988-1989. Ce budget sert surtout à payer les frais de transport des enseignants (visites pré-stage et stage) et les frais d'appels interurbains.

Principales difficultés rencontrées:

Les activités d'autofinancement demandent beaucoup de temps et d'énergie aux étudiants.

Malgré la publicité, le programme est très peu connu à l'intérieur même du collège.

Motivation des intervenants:

Le programme constitue une occasion de joindre la pratique à la théorie, une façon de se sensibiliser au phénomène de l'interdépendance mondiale et à la réalité multiculturelle du Québec. «C'est stimulant parce qu'on est une équipe et on y croit.»

Perspectives d'avenir:

Garneau International est né de l'initiative d'un groupe de professeurs de sciences humaines. Les volets «recherche» et «coopération internationale» permettent aux professeurs d'intervenir de façon plus pratique en fonction de leurs compétences, alors que le volet «formation» touche directement les étudiants. Ce dernier peut compter sur un budget de 5000 $ pour 1988-1989. Il offrira la possiblité de faire un stage dans une communauté ethnique de Montréal, cette fois dans le but de favoriser des attitudes de compréhension interculturelle dans une société québécoise de plus en plus diversifiée.

Nonobstant la motivation et l'engagement des professeurs concernés, le programme conserve un caractère précaire, compte tenu du support plutôt discret de la part des services pédagogiques.

Documentation disponible:

- Ici Garneau International, présentation, ressources, activités, stages, 4 p.
- Réflexions et orientations sur les dimensions interculturelles du développement et la coopération internationale, avril 1988.
- Pléiade, périodique de la Direction pédagogique du Cégep F.-X.-Garneau, février 1988, vol. 1, numéro 3.
- Guide pédagogique des étudiants du Cégep F.-X.-Garneau, édition 1988-1989, pp. 31-32.
- Dufour, J.D., Penser la famille de l'an 2000, recherche actuellement en cours effectuée par des professeurs de Garneau International pour Le Musée de la Civilisation, 3 p.

3.3.3.3. Catégorie: Production par un groupe-classe

Nom du collège: Collège de Sainte-Foy, Sainte Foy
Secteur public: Enseignement régulier

Titre du programme[1]: Laboratoires d'interprétation I et II
(section: Théâtre professionnel)

Personne responsable et statut:

Chantal Liart, professeure de français

Début du programme:

Automne 1987 (avec une sanction scolaire). Les pièces «Les Burgraves» de Victor Hugo et «Faust» de Goethe, montées «bénévolement» et sans reconnaissance officielle, respectivement en 1985-1986 et 1986-1987, sont à l'origine de ces deux nouveaux cours au cégep de Sainte-Foy.

Durée du programme: Deux sessions (automne et hiver)

Départements concernés:

Français, au premier chef. Deux professeurs de la section «Présentation visuelle» (arts), un professeur de l'école de musique du collège, ainsi qu'une professionnelle de la danse, également du cégep de Sainte-Foy, ont collaboré très étroitement à l'ensemble de la production.

---

(1) Ici, le terme «programme» réfère uniquement aux deux cours ci-haut mentionnés qui font partie du programme de Théâtre professionnel. Ils se donnent au cégep de Sainte-Foy à titre de cours complémentaires.

Description du programme:

Cette expérience permet à l'apprenti comédien de connaître les diverses phases de l'élaboration d'un spectacle en public. L'élève doit étudier et mettre en pratique toutes les notions exigées par l'art dramatique.

La respiration profonde, la voix, le corps, l'art de l'interprétation d'un personnage, les bases de la mise en scène, le travail du texte, le contrôle du trac, pour ne nommer que ceux-là, sont tous des éléments qui sont travaillés, précisés, approfondis au fil des deux sessions.

Sous la direction de la professeure responsable, les étudiants montent trois pièces, dont une majeure, à être présentées en public. En 1988, «Le malade imaginaire» de Molière a été offert, pendant deux soirs, à plus de 1500 personnes.

Quoique l'actuelle description ne s'attache qu'aux apprentis comédiens, il faut souligner le caractère interdisciplinaire de cette production. Les accessoires et les décors ont été conçus par les étudiants de 3e année de Présentation visuelle et réalisés par ceux de 2e année. Le choeur et l'orchestre de chambre étaient formés d'élèves en musique du collège. Les danseurs font partie d'une école de danse du cégep et les membres du Comité de spectacles constituaient l'équipe technique. Au total, plus de 110 étudiants ont collaboré à la réalisation de cette oeuvre et en ont assumé l'entière responsabilité lors de la présentation finale.

Principal but visé par le programme:

L'acquisition de connaissances disciplinaires (art dramatique) et la croissance personnelle sont pratiquement indissociables dans ce programme.

Autres buts visés:

L'acquisition de compétences liées au métier de comédien ainsi que certaines habiletés fondamentales reliées à l'autonomie, au sens des responsabilités, à la communication, à la résolution de problèmes constituent d'autres objectifs poursuivis.

Cours concernés:

561-151-79	Laboratoire d'interprétation I	0-6-0	2
561-251-79	Laboratoire d'interprétation II	0-6-0	2

Nombre de participants au programme:

En 1987-1988, 26 En 1986-1987, (25)(1) En 1985-1986, (20)(1)

Reconnaissance en vue de la sanction:

Pour la première année, les laboratoires d'interprétation I et II sont sanctionnés à titre de cours complémentaires au cégep de Sainte-Foy.

Au total, 52 cours (2 cours x 26 ét.) seront reconnus à l'intérieur de ce programme pour l'année 1987-1988.

---

(1) Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'apprentis comédiens alors que les activités n'étaient pas encore sanctionnées par le collège.

Gestion du programme et reconnaissance par l'établissement:

Le programme est sous la responsabilité du professeur de français. La direction des services pédagogiques lui accorde, depuis cette année, de consacrer la moitié de sa charge annuelle de travail à ces deux cours. (Chaque cours = 6 h/sem./session)

Fonctionnement du programme:

Objectifs:

Les objectifs d'apprentissage sont clairement explicités dans la documentation remise aux participants.

Activités préparatoires:

Laboratoire d'interprétation I:

Dans une perspective de progression régulière, chacun des éléments essentiels à l'art dramatique est travaillé au cours de répétitions autour d'une table, appelées «italiennes».

Laboratoire d'interprétation II:

L'approfondissement de ces éléments se poursuit. On insiste sur l'harmonisation personnelle et théâtrale alors que l'étudiant se connaît de mieux en mieux. Il apprend à collaborer avec les chanteurs, les musiciens, les danseurs, les esthéticiens du décor et des accessoires de même qu'avec l'équipe technique.

Supervision:

Laboratoire d'interprétation I:

Le théâtre ne peut s'enseigner que dans l'action. Le professeur procède à des vérifications fréquentes des progrès dans le souffle, la voix, la diction, le jeu, la tenue scénique, la compréhension du personnage, etc.
La tenue d'un journal de scène, dans lequel l'apprenti comédien fait sa propre évaluation à partir des remarques exprimées et de ses propres sentiments, constitue du matériel important pour la supervision.

Laboratoire d'interprétation II:

La vérification des progrès continue. Les pairs sont de plus en plus en mesure de jouer un rôle important dans l'observation et la critique les uns des autres. Le journal de scène continue d'être de rigueur.

Évaluation:

Laboratoire d'interprétation I:

L'évaluation est conçue du point de vue des progrès réalisés par l'étudiant quant aux différentes dimensions de l'art dramatique.

Elle porte sur:

- la présentation d'un poème en alexandrins, sur scène et sur cassette,
- la présentation d'une pièce de théâtre sur scène,
- la vérification des éléments vus en supervision,
- la mémorisation du texte,
- la vérification de la cassette d'exercices (à faire chez soi),
- les progrès dans l'interprétation du personnage.

Laboratoire d'interprétation II:

L'évaluation de chaque apprenti comédien est continue. Elle concerne plus spécifiquement les progrès demandés par le professeur-metteur en scène et la performance effectuée lors de la représentation finale. Ce spectacle compte pour la moitié des points de la session.

Financement du programme:

Globalement, la réalisation du «Malade imaginaire» a entrainé des dépenses de 13 500 $, en excluant les frais de location de la salle Albert-Rousseau. La vente de billets a généré des revenus d'environ 5000 $, le département de français a fourni près de 1500 $ et 7000 $ ont été puisés dans un fonds accumulé du poste budgétaire «Frais spéciaux des étudiants» (cotisations étudiantes recueillies à chaque année). Aucun budget «Productions» n'est prévu pour ce cours.

Ressources prévues par l'établissement:

Sur le plan humain: la production du «Malade imaginaire» a nécessité la collaboration d'un grand nombre de personnes qui, dans plusieurs cas, y ont investi une énergie considérable, qu'il s'agisse des étudiants ou des intervenants.

Pour la réalisation du spectacle, la professeure responsable a assumé le rôle de metteur en scène. Elle a été largement appuyée par deux enseignants en Présentation visuelle, un en Musique et une intervenante de l'école de danse Pulsation, du Centre sportif du cégep de Sainte-Foy.

La responsable du service des activités socio-culturelles a également joué un rôle important sur le plan de la coordination logistique et administrative du projet.

Les étudiants ont assumé les rôles de comédiens, de chanteurs, de musiciens, de danseurs, de concepteurs et de réalisateurs des décors, des accessoires et des costumes, de régisseurs, d'éclairagistes, de techniciens du son, de maquilleurs, d'habilleuses.

D'autres services du collège ont aussi été mis à contribution, dont celui de l'information pour la publicité.

On a eu recours à une personne de Montréal pour la fabrication des costumes et un maquilleur de Québec a offert ses services gratuitement pour la circonstance.

Sur le plan financier: voir «Financement du programme».

Principales difficultés rencontrées:

La principale difficulté provient de la quantité considérable d'énergie et de temps qu'exige la réalisation de telles productions et l'inévitable risque d'essoufflement.

Malgré l'engouement qu'elle suscite, la réalisation de telles productions repose sur des bases plutôt précaires sur le plan financier.

Motivation des intervenants:

La responsable est persuadée que le théâtre, en lui-même, est une école. On y apprend tout à la fois: la connaissance de soi-même, la communication avec les autres, le chemin vers l'art, entendu au sens de la «transformation de la réalité par l'imagination».

Elle tire aussi sa motivation de pouvoir faire présenter, par des jeunes, un spectacle de qualité professionnelle devant un public.

Perspectives d'avenir:

Le programme semble avoir le vent dans les voiles. Les conditions de travail et matérielles sont connues pour 1988-1989. La prochaine pièce majeure présentée sera «Ondine» de Jean Giraudoux.

Le programme conserve un caractère de vulnérabilité au sens où il est très lié à la présence de la responsable actuelle.

Documentation disponible:

Liart, Chantal, Laboratoire d'interprétation I, plan de cours, automne 1987.

Liart, Chantal, Laboratoire d'interprétation II, plan de cours, hiver 1988. Théâtre du cégep de Sainte-Foy, Le malade imaginaire, programme, 17 et 18 février 1988.

3.3.3.4. Catégorie: Projet mis sur pied par l'étudiant

Nom du collège: Collège de Limoilou, Québec
Secteur public: Enseignement régulier

Titre du programme: Projet A.C.T.I.F. (Accréditation de certains types d'initiatives de formation)

Personne responsable et statut:

Jean-Marie Morand, conseiller pédagogique

Début du programme: Automne 1972

Durée moyenne d'un projet: Une à deux sessions

Départements concernés: Tous

Description du programme:

Le projet A.C.T.I.F. est une activité réalisée par un individu ou un groupe, en dehors des cours réguliers et qui correspond aux goûts et aux intérêts de la ou des personnes qui la mettent sur pied.

Il est rédigé par les initiateurs. Il comprend obligatoirement des objectifs d'apprentissage, des opérations qui rendent les objectifs fonctionnels et un calendrier de ces opérations.

Si ces objectifs correspondent à ceux d'un cours décrit dans le cahier de l'enseignement collégial, l'étudiant peut obtenir des unités à la condition qu'un professeur compétent accepte de superviser le projet, c'est-à-dire de juger de l'équivalence entre les objectifs du projet et ceux du cours, d'assumer le rôle de personne-ressource auprès du ou des étudiants, d'évaluer l'atteinte des objectifs projetés et de noter le travail accompli.

A.C.T.I.F. s'adresse aussi aux adultes. Ces derniers l'utilisent seulement à raison de cinq ou six projets par année.

Un étudiant peut faire un maximum de quatre cours par session en se servant de projets A.C.T.I.F.

Distinction entre Projet A.C.T.I.F. et «Cheminement particulier»:

Au collège de Limoilou, on offre à des étudiants, à qui souvent il ne reste qu'un cours pour compléter leur formation, la possibilité de réaliser ce cours, individuellement, en dehors de l'horaire régulier, en se conformant à toutes les étapes prévues au plan de cours en cause.

Ce type de démarche s'appelle: «Cheminement particulier». Même s'il s'agit là aussi d'autoformation, il se distingue d'A.C.T.I.F. qui vise plutôt à reconnaître officiellement les apprentissages issus d'une initiative de l'étudiant lui-même.

Environ 200 personnes à chaque année se prévalent, de façon stable, de la formule «Cheminement particulier».

Principal but visé par le programme:

La plupart du temps, l'acquisition d'habiletés fondamentales (communication, résolution de problèmes, etc.) de même que celle de connaissances disciplinaires sont étroitement liées dans chacun des projets.

Autres buts visés:

Selon la nature des projets, d'autres buts peuvent s'ajouter tels que l'acquisition de compétences liées à un emploi particulier, la croissance personnelle des individus (confiance en soi, clarification des valeurs, etc.), la compréhension de cultures et d'environnements différents, et l'incitation à l'engagement social.

Cours concernés: Tous, théoriquement.

Nombre de participants au programme:

En 1987-1988, 40(1) En 1986-1987, 30(1) En 1985-1986, 37(1)

Reconnaissance en vue de la sanction:

Selon la concentration choisie par l'étudiant, le programme permet l'obtention d'unités dans des cours obligatoires, de concentration, de spécialisation ou complémentaires.

Au total, 117 cours seront reconnus à l'intérieur de ce programme pour l'année académique 1987-1988.

Gestion du programme et reconnaissance par l'établissement:

Le programme est géré par un conseiller pédagogique. Ce travail représente environ 40 p. cent de sa tâche. En 1987-1988, 44 professeurs collaborent à A.C.T.I.F. en supervisant des projets. Depuis 1972, une quarantaine de professeurs, à chaque année, ont participé activement à cette formule pédagogique. Ce travail a toujours été réalisé bénévolement en sus de la tâche normale.

Fonctionnement du programme:

Objectifs:

Les objectifs d'apprentissage sont clairement identifiés et explicités dans la documentation remise aux participants.

---

(1) Ces chiffres excluent une centaine d'étudiants qui, à chaque année, font des projets A.C.T.I.F. sans demander de sanction officielle au collège.

Activités préparatoires:

La préparation consiste en une ou quelques rencontres individuelles avec le responsable de A.C.T.I.F.

Supervision:

Elle est réalisée sous forme de rencontres individuelles régulières avec le responsable de A.C.T.I.F. et le professeur responsable du contenu, qualifié de porfesseur-répondant.

Évaluation:

Plusieurs moyens d'évaluation peuvent être utilisés, selon la nature des projets. Les plus fréquemment employés sont les méthodes d'auto-évaluation, les rapports écrits et l'évaluation du produit.

Financement du programme:

Le salaire du responsable du projet A.C.T.I.F. est assumé par le collège. A.C.T.I.F. a déjà connu des budgets de 10 000 $/année, dont une partie était utilisée en bourse de voyages pour les étudiants. Des compressions à partir de 1976-1977 ont amené le budget à 2500 $ pour 1987-1988. Ce montant est fourni par le collège.

Ressources prévues par l'établissement:

Sur le plan humain: un étudiant engagé dans un projet A.C.T.I.F. a accès à l'ensemble du personnel du collège.

Sur le plan financier: le montant de 2500 $ couvre les dépenses reliées aux activités d'apprentissage (max. 150 $/projet, si nécessaire).

Principales difficultés rencontrées:

Sur le plan de l'expérimentation:

- la nécessité pour les professeurs de croire qu'un étudiant peut prendre l'initiative de sa formation;
- une augmentation régulière de la tâche depuis 1977 et plus particulièrement depuis 1982 qui a amené certains départements à refuser systématiquement de collaborer dans des projets A.C.T.I.F.;
- des oppositions d'ordre syndical à reconnaître un surplus de tâche comme moyen d'encadrement d'une démarche sanctionnée sur le plan scolaire;
- la mobilisation des étudiants à l'égard de cette prise en charge d'eux-mêmes;
- l'assouplissement des règles de gestion des dossiers étudiants.

Sur le plan de l'implantation:

- la difficulté d'adopter en commission pédagogique une méthode d'apprentissage par projet plutôt que par cours donné;
- la difficulté d'inventorier des mesures de contrôle du déroulement des projets de même que des techniques de support et d'évaluation.

Motivation des intervenants:

Le responsable depuis 1972 de ce programme attribue sa motivation aux bénéfices sur le plan de l'intégration des apprentissages et de l'autonomie

pour les étudiants. Le fait de miser sur leurs intérêts tout en leur procurant un encadrement professionnel maximise les conditions d'apprentissage. Celui-ci devient significatif, donc efficace.

Perspectives d'avenir:

L'apprentissage par projet constitue un élément important dans la définition du collège de Limoilou. C'est un service qu'il veut maintenir auprès de sa population étudiante. Mais malgré ses 16 années d'existence, il conserve un caractère vulnérable. Il est à la merci des enseignants, qui s'y joignent sur une base volontaire et bénévole.

Documentation disponible:

Lebel, Denis, et Morand, Jean-Marie, Accréditation de certains types d'initiatives de formation, rapport final, 1972-1973, 86 p.
Connais-tu? le B.A.A.F., les projets A.C.T.I.F., le programme de cheminement particulier, feuillet d'information.
33 questions et réponses sur le projet A.C.T.I.F., feuillet d'information.

Morand, Jean-Marie, et Richard, Denise, Rapport des activités supervisées par le B.A.A.F., (Bureau d'aide à l'autoformation), année 1986-1987.

Morand, Jean-Marie, et Richard, Denise, Rapport des activités supervisées par le B.A.A.F., année 1985-1986.

Morand, Jean-Marie, et Poliquin, Johanne, Rapport des activités supervisées par le B.A.A.F., année 1983-1984.

Morand, Jean-Marie, «Au cégep de Limoilou, accréditation d'activités d'apprentissage hors cours», Prospectives, vol. 12, (1976), no 2, pp. 110-114.

3.3.3.5. Catégorie: Projet mis sur pied par l'étudiant

Nom du collège: Collège de Lévis-Lauzon, Lauzon
Secteur public: Enseignement régulier

Titre du programme: Le Projet-étudiant

Personnes responsables et statut:

Andrée Stein, enseignante, responsable du Bureau d'aide à l'autoformation (B.A.A.F.)
Pierre Jeanmart, enseignant, co-fondateur du B.A.A.F.

Début du programme: Automne 1985

Durée moyenne d'un projet: Une à deux sessions

Départements concernés: Tous

Description du programme:

Inspiré du projet A.C.T.I.F. du collège de Limoilou, le projet-étudiant est le fruit de trois années de recherche sur l'obtention d'unités par le biais d'activités. Ses auteurs, Gérard Cossette et Pierre Jeanmart ont publié en juin 1987 un ensemble de cinq guides pédagogiques utilisables dès à présent dans le réseau collégial.

Le projet-étudiant se définit comme une démarche d'auto-apprentissage structurée, guidée et encadrée, par laquelle un étudiant peut se faire

reconnaître des unités contribuant à l'obtention de son diplôme. Tout au long de son cheminement, l'étudiant est accompagné de deux professeurs, l'un responsable du processus, appelé le responsable du B.A.A.F. (Bureau d'aide à l'autoformation), l'autre responsable du contenu, appelé le professeur-répondant.

Généralement, l'étudiant conçoit lui-même son projet. Il arrive que des professeurs ou des départements en proposent à des personnes intéressées. Ainsi, cette année, 12 étudiants en électro technique réalisent un projet de fin d'étude selon cette formule.

Pour qu'un projet conduise à l'attribution d'unités, ses objectifs doivent correspondre à ceux d'un cours inscrit dans les cahiers de l'enseignement collégial.

Au cégep de Lévis-Lauzon, un étudiant peut faire deux cours par session en utilisant le projet-étudiant.

Principal but visé par le programme:

La plupart du temps, l'acquisition de connaissances disciplinaires de même que celle d'habiletés fondamentales (communication, résolution de problèmes, etc.) sont étroitement liées dans chacun des projets.

Autres buts visés:

Selon la nature des projets, d'autres buts peuvent s'ajouter tels que l'acquisition de compétences liées à un emploi particulier, la croissance personnelle des individus (confiance en soi, clarification des valeurs, etc.), la compréhension de cultures et d'environnements différents et l'incitation à l'engagement social.

Cours concernés: Théoriquement, tous les cours.

Reconnaissance en vue de la sanction:

Le programme permet l'obtention d'unités dans des cours obligatoires, de concentration, de spécialisation ou complémentaires.

Au total, 34 cours seront reconnus à l'intérieur de ce programme pour l'année académique 1987-1988.

Nombre de participants au programme:

En 1987-1988: 34 En 1986-1987: 25 En 1985-1986: 17

Gestion du programme et reconnaissance par l'établissement:

Le programme est géré par une enseignante, dont le salaire est complété à 100 p. cent par la D.G.E.C., pour assurer le fonctionnement du Bureau d'aide à l'autoformation.

Pour l'année 1987-1988, 27 enseignants agissent à titre de professeurs-répondants. Depuis 1985, une soixantaine de professeurs ont assumé ce rôle. Ils ne reçoivent aucune rémunération supplémentaire pour ce travail.

Fonctionnement du programme:

Objectifs:

Les objectifs d'apprentissage sont clairement identifiés grâce aux outils pédagogiques élaborés par l'équipe du B.A.A.F.

Activités préparatoires:

La préparation consiste en une ou quelques rencontres individuelles avec le responsable du B.A.A.F. pour rédiger un plan de travail (tableau de structuration).

Supervision:

La supervision est exercée sous forme de rencontres individuelles régulières avec le professeur-répondant.

Évaluation:

Les méthodes d'évaluation varient selon les types de projet. Dans certains cas, on utilise des tests de performance, en anglais par exemple, ou une évaluation du produit, lorsque l'étudiant a réalisé un film, une murale ou une sculpture. On a aussi recours aux entrevues, aux rapports écrits ou oraux et dans certains projets, partiellement, on fait appel à de l'auto-évaluation.

Financement du programme:

Le projet-étudiant a un budget annuel de fonctionnement de 5000 $ pour les années 1987-1988 et 1988-1989. Ce montant provient d'une subvention demandée à la D.G.E.C. par la défunte Fédération des associations étudiantes collégiales du Québec (F.A.E.C.Q.). Au-delà de cette période, le financement constitue un point d'interrogation.

Ressources prévues par l'établissement:

Sur le plan humain: l'ensemble du personnel de l'établissement.

Sur le plan financier: la subvention de 5000 $ de la D.G.E.C. doit couvrir toutes les dépenses reliées au programme: frais pour activités d'apprentissage (max. 50 $/projet, si nécessaire), frais de secrétariat, frais de voyage pour perfectionnement, etc.

Principales difficultés rencontrées:

Lourdeur administrative du fait que les projets doivent être défendus cas par cas devant les services pédagogiques.

Résistance des professeurs liée à une surcharge de travail non payée.

Essoufflement des professeurs-répondants après un certain nombre d'expériences.

Motivation des intervenants:

La responsable de B.A.A.F. a souligné que son rôle lui permettait:

- de travailler individuellement avec des étudiants le plus souvent très motivés;
- d'établir des contacts avec plusieurs départements et d'oeuvrer en collaboration avec des professeurs de diverses disciplines;
- de constituer une personne-ressource pour plusieurs départements;
- d'être sans cesse confrontée à des projets nouveaux à chaque année, ce qui élimine l'aspect routinier et exigu de sa part ouverture et polyvalence;
- de mettre en valeur son intérêt pour la pédagogie expérientielle.

Elle a fait valoir en outre l'aspect hautement stimulant de son travail. Elle a le sentiment d'y utiliser davantage son potentiel d'intervenante.

Perspectives d'avenir:

En ce qui regarde l'enseignement régulier, la subvention de 5000 $ de la D.G.E.C. vaut encore en 1988-1989. Au-delà de cette date, c'est l'inconnu.

La situation semble différente du côté de l'éducation des adultes. Le B.A.A.F. est mis à contribution dans un programme de Gestion agricole pour trois groupes d'agricultrices de même que dans trois programmes pour autochtones. Les sources de financement variées de ce secteur, combinées à la souplesse de la formule du projet-étudiant, peuvent laisser entrevoir des possibilités de développement.

Documentation disponible:

Cossette, Gérard, Jeanmart, Pierre, Le Projet-Étudiant, un processus d'autoformation et de reconnaissance des apprentissages, Cégep de Lévis-Lauzon, juin 1987, 64 p.

Cossette, Gérard, Jeanmart, Pierre, Le rapport d'activités, année 1985-1986, Cégep de Lévis-Lauzon, juin 1986, 82 p. et annexes, 85 p.

Jeanmart, Pierre, «Le B.A.A.F. fait le point», Hebdo-Médis, vol. 13, no 19, février 1988, 3 p.

Jeanmart, Pierre, Stein, Andrée, «Le Projet-Étudiant: une autre manière d'apprendre», Cégepropos, nov. 1987, no 110, p.2.

Stein, Andrée, Bilan provisoire des activités du B.A.A.F. en 1987-1988, 6 p.

3.3.3.6. Catégorie: Service à la communauté

Nom du collège: Collège Marie-Victorin, Montréal
Secteur privé: Enseignement régulier

Titre du programme: Autoformation assistée au département d'éducation spécialisée

Personne responsable et statut:

Philippe Turcotte, professeur de philosophie

Début du programme: Automne 1972

Durée du programme: Une ou deux sessions

Départements concernés: Techniques d'éducation spécialisée(1)
Philosophie

Description du programme:

L'autoformation assistée, telle qu'élaborée par le département d'éducation spécialisée du collège Marie-Victorin, constitue en quelque sorte une philosophie de l'éducation axée sur le développement de l'autodidaxie et fondée essentiellement sur la motivation de l'étudiant.

---

(1) Certains étudiants en techniques de garderie et en sciences humaines choisissent des parties de ce programme à titre de cours complémentaires.

Conçue dans une perspective d'éducation permanente, elle offre à l'apprenant la possibilité de répondre plus adéquatement à des besoins précis de formation.

Elle vise à favoriser le sens des responsabilités et l'autonomie du participant alors qu'il acquiert les compétences nécessaires pour exercer efficacement le métier d'éducateur.

Ce programme permet au jeune de réaliser une partie de sa formation, sous forme de projets qui le conduiront à intervenir, la plupart du temps dans des milieux diversifiés, souvent à caractère multiculturel et dans plusieurs cas, défavorisés.

À partir d'un ensemble d'objectifs généraux clairement identifiés sur les plans professionnel et personnel, l'étudiant s'engage, par la signature d'un contrat, à réaliser une démarche d'autoformation assistée. Tout au long de son cheminement, il est guidé par un «accompagnateur de formation».

Le participant détermine lui-même les buts et les objectifs de son projet, les activités prévues pour les atteindre, le calendrier d'exécution, et les ressources humaines et documentaires à être consultées.

Le recours à des personnes-ressources du milieu, des intervenants du réseau des affaires sociales, divers spécialistes, des parents, apporte une dimension communautaire jugée essentielle au programme.

Principal but visé par le programme:

Le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités, l'acquisition de compétences liées au métier d'éducateur et l'incitation à l'engagement social sont les principaux buts visés par ce programme. La compréhension de cultures différentes, l'acquisition de connaissances

disciplinaires et la croissance personnelle constituent d'autres buts tout aussi importants.

Cours concernés:

340-101-84	Philosophie, pensée et discours	3-0-3	2
340-201-84	L'être humain et son milieu	3-0-3	2
340-301-84	Les conceptions de l'être humain	3-0-3	2
340-301-84	Éthique et politique	3-0-3	2
351-211-87	Activités d'expression	1-2-1	1 1/3
351-411-87	L'éducateur spécialisé et la relation aidante	1-2-3	2
351-344-87	Techniques de communication	2-1-3	2

Nombre de participants au programme:

En 1987-1988, 42 En 1986-1987, 40 En 1985-1986, 40

Reconnaissance en vue de la sanction:

Selon la concentration choisie par l'étudiant, le programme permet l'obtention d'unités dans des cours obligatoires, de spécialisation ou complémentaires.

En total, 140 cours seront reconnus à l'intérieur de ce programme pour l'année académique 1987-1988.

Gestion du programme et reconnaissance par l'établissement:

Le programme est géré par un enseignant responsable. Il s'agit d'un professeur de philosophie. Trois professeurs du département d'éducation

spécialisée participent activement à ce programme. Chacun d'eux assume ce travail en sus de sa tâche, sans dégrèvement.

Fonctionnement du programme:

Objectifs:

Les objectifs d'apprentissage sont déterminés par l'étudiant et inscrits dans un contrat.

Activités préparatoires:

Dans un premier temps, l'étudiant remplit une demande d'adhésion au programme d'autoformation assistée, dans laquelle il accepte notamment de vivre les contraintes inhérentes au projet, tant sur le plan technique que pédagogique. Une description de ses motivations est aussi demandée.

Ensuite, un contrat détaillé concernant toutes les conditions relatives à la préparation, l'organisation, la réalisation et l'évaluation du projet est rédigé par l'étudiant, en compagnie de son tuteur.

Supervision:

La supervision, telle que pratiquée, conduit à une réflexion sur le sens de ses actions et facilite l'identification des apprentissages. Elle est effectuée sous forme de fréquentes rencontres, individuelles et en groupe, avec «l'accompagnateur de formation».

Évaluation:

L'évaluation fait l'objet d'un soin particulier. Privilégiant l'auto-évaluation continue, on analyse chaque étape de manière à mieux réaliser l'étape suivante. Les critères sont discutés et précisés avec «l'accompagnateur de formation».

Financement du programme:

Il n'y a pas de financement prévu comme tel pour le programme d'autoformation assistée.

Le professeur responsable a mis sur pied une corporation à but non lucratif, laquelle assure des services d'aide à la jeunesse de Montréal-Nord et de Rivière-des-Prairies. Cette corporation réalise différents projets, souvent à partir de personnel engagé dans le cadre d'emplois temporaires, financés par le gouvernement fédéral (projets de développement de l'emploi ou articles 38). Ce moyen permet de faire survivre des projets d'intervention auprès des jeunes, auxquels viennent participer un certain nombre d'étudiants engagés dans une expérience d'autoformation.

Ressources prévues par l'établissement:

Sur le plan humain: le personnel directement lié au projet.

Sur le plan financier: les frais de secrétariat sont assumés par le collège.

Principales difficultés rencontrées:

Pour qu'une véritable démarche de prise en charge soit significative pour l'étudiant, il faudrait qu'elle soit utilisée dans plusieurs cours et ne pas constituer un aspect marginal de la formation.

Ce programme demande beaucoup de temps et d'énergie aux intervenants de même qu'aux étudiants.

Motivation des intervenants:

«C'est un projet en or pour initier les jeunes à la relation d'aide.»

La responsable se perçoit essentiellement comme un éducateur au service des jeunes.

Plusieurs projets en autoformation assistée sont réalisés dans un contexte interculturel. Ils sont d'autant plus pertinents que le pluralisme, pourtant très évident dans la région de Montréal, est très peu reconnu dans le système d'éducation.

Perspectives d'avenir:

Le programme est mené par un enseignant très engagé depuis plusieurs années vis-à-vis la formation alternative. C'est ce même professeur qui est à l'origine du colloque sur l'éducation alternative dans les collèges et les universités du Québec qui s'est tenu au printemps 1983. Il continue de faire preuve, avec son équipe, d'imagination et de détermination pour assurer la survie de la formule. Le programme demeure fragile au sens où il est étroitement lié à son fondateur.

Documentation disponible:

Collège Marie-Victorin, Programme d'autoformation assistée, Techniques d'éducation spécialisée, 1987
- Demande d'adhésion à l'A.F.A.
- Contrat, autoformation assistée
- Fiche d'observation individuelle
- Formules d'évaluation

Collège Marie-Victorin, L'autoformation assistée au Collège Marie-Victorin, août 1987, 25 p.

Collège Marie-Victorin, L'autoformation assistée au département d'éducation spécialisée du Collège Marie-Victorin, août 1984, 31 p.

3.3.3.7. Catégorie: Stage intra-muros

Nom du collège: Collège de Sainte-Foy, Sainte-Foy
Secteur public: Enseignement régulier

Titre du programme: Studio-stage CHECMS

Personnes responsables et statut:

Thierry Gros, professeur de graphisme
Jean Simard, professeur de graphisme

Début du programme: Hiver 1982

Durée du programme: Une session, l'hiver

Département concerné: Département des Arts, secteur Graphisme

Description du programme:

Ce programme, axé sur l'autonomie et la responsabilité, s'adresse aux étudiants de 6e session en Graphisme. Il leur permet d'être confrontés aux mêmes conditions que celles du marché du travail.

Studio-stage CREONS est en quelque sorte une entreprise mise sur pied à chaque année, depuis six ans, par les étudiants finissants. Elle offre des services de graphisme à des organismes à but non lucratif ou à de très petites entreprises.

La gestion du studio-stage, incluant son budget, relève entièrement des étudiants. Ils s'élisent un président pour la durée du projet. Des postes de responsables de services (publicité et relations publiques, clientèle et production) sont assumés en rotation par tous les étudiants. Un jeune en techniques administratives se charge de la comptabilité et ceci constitue son stage pratique.

Chaque étudiant est responsable de son dossier. Il doit rencontrer le client, s'enquérir de ses besoins, procéder à une évaluation budgétaire, concevoir et réaliser le produit dans les délais convenus.

Au cours de la présente session, chacun d'entre eux a réalisé cinq ou six projets, pour un total de 130 en 1988.

Principal but visé par le programme:

Acquisition de compétences liées à un emploi précis.

Autres buts visés:

Acquisition d'habiletés fondamentales reliées à l'autonomie, au sens des responsabilités, à la communication, à la résolution de problèmes, etc.

Cours concernés:

570-636-79	Graphisme VI	3-9-3	5
570-626-79	Techniques de reproduction VI	2-4-0	2

Nombre de participants au programme:

En 1987-1988, 16 En 1986-1987, 9 En 1985-1986, 26

Reconnaissance en vue de la sanction:

Le programme permet l'obtention d'unités dans des cours de spécialisation.

Au total, 32 cours (2 cours x 16 ét.) seront reconnus à l'intérieur de ce programme pour l'année académique 1987-1988.

Gestion du programme et reconnaissance par l'établissement:

Le programme est géré par le professeur responsable de CREONS. Cette tâche constitue sa charge normale de travail, pendant la session d'hiver. Il est assisté par un autre professeur, dont la participation à CREONS représente 50 p. cent de sa charge/session. Dans les faits, ils assurent une disponibilité soutenue aux étudiants, qui se traduit par une présence d'au moins 40 heures/semaine au cégep.

Fonctionnement du programme:

Objectifs:

Les objectifs d'apprentissage sont clairement identifiés dans la documentation remise aux participants.

Activités préparatoires:

Dans le cours Graphisme V, donné à l'automne, une trentaine d'heures sont consacrées à la préparation et à la mise sur pied du projet de façon à ce qu'il soit fonctionnel à compter de janvier.

Supervision:

Elle se fait essentiellement par des rencontres individuelles au collège. Compte tenu de l'accent mis sur la responsabilisation des jeunes à l'intérieur de ce projet, ces rencontres sont demandées par l'étudiant et non par l'enseignant. De fait, les professeurs, qui se perçoivent davantage comme des professionnels expérimentés accompagnant de jeunes professionnels, sont très sollicités.

Par ailleurs, dans le but de développer l'autonomie et la collaboration, les élèves sont invités à se consulter entre eux dans la résolution de certains problèmes. Cet esprit d'entraide est alimenté par la présentation au groupe par chaque étudiant, de façon hebdomadaire, de l'état de l'évolution de ses dossiers.

Évaluation:

L'évaluation est conçue comme un moyen de connaître ses points forts et ses points faibles en tant que futur professionnel en graphisme.

Elle porte sur les habiletés, la motivation et la personnalité. Chacun des éléments et sous-éléments, de même que sa pondération, est explicite dans le plan de cours.

À deux reprises pendant la session, au milieu et à la fin, l'étudiant fait le bilan de ses apprentissages sous forme d'entrevues individuelles, où il est aussi amené à auto-évaluer son cheminement. Le bilan de fin de session a lieu devant les deux enseignants concernés.

Financement du programme:

À chaque session, CREONS est une nouvelle entreprise qui a pour mandat de s'autofinancer.

Au fil des années, elle a actumulé un fonds d'environ 8000 $.

L'entreprise est autorisée à emprunter, à même ce fonds, un montant maximum de 500 $ pour démarrer en janvier. Les clients assument les frais de réalisation au tarif de 4,50 $/heure et paient le matériel utilisé au prix coûtant.

Les revenus prévus pour 1988 sont de 5000 $. Ce montant servira, entre autres, à rembourser l'emprunt de départ et à couvrir les frais d'une exposition à la fin de l'année (1800 $). La somme excédentaire retournera dans le fonds de CREONS. Ce dernier peut être utilisé, avec l'autorisation de la direction des services pédagogiques, pour des activités à caractère pédagogique touchant l'ensemble du secteur Graphisme.

Ressources prévues par l'établissement:

Sur le plan humain: les étudiants ont accès au personnel directement lié au projet. Cette année, le collège a engagé à contrat un jeune technicien en administration, qui a pour mandat de mettre sur pied un système comptable pour l'entreprise. De plus, il supervise la stagiaire actuelle en techniques administratives.

Sur le plan financier: globalement, le collège ne prévoit aucune ressource financière pour ce programme. Récemment, il a toutefois payé un mobilier de réception pour les clients, estimant qu'une telle dépense ne devait pas être assumée par le fonds de CREDMS.

Principales difficultés rencontrées:

L'élaboration du projet sans reconnaissance tangible du collège.

La somme importante de travail nécessaire, sans aucune forme de rémunération supplémentaire.

La difficulté de parvenir à une formule de team-teaching qui favoriserait un meilleur partage des responsabilités face au groupe.

Motivation des intervenants:

Le responsable du programme est persuadé que c'est la seule façon d'apprendre un métier.

Cette formule permet d'aborder des aspects comme l'éthique professionnelle, l'amour du travail, la motivation et l'engagement qui autrement auraient pu demeurer des concepts théoriques.

«Ça fait six ans que ça dure! et ça marche très bien. On y croit trop!»

Perspectives d'avenir:

Les perspectives d'avenir sont intéressantes. CREONS compte déjà des clients dans plusieurs régions du Québec dont la Côte-Nord, le Bas-Saint-Laurent, la Beauce, Portneuf et la région de Québec. La visibilité augmente. On doit toutefois diversifier la clientèle, pour maintenir un volume stable d'opérations.

Par ailleurs, le collège a invité ses promoteurs à participer aux Prix d'excellence, dans la catégorie «développement pédagogique». (Ces prix, attribués par la Fédération des cégeps, seront remis à la clôture du colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale.) Cette forme de reconnaissance constitue peut-être un indice préfiguratif quant à l'avenir du programme.

Il demeure cependant étroitement lié à la présence et à l'engagement de ses initiateurs.

Documentation disponible:

Gros, Thierry, Simard, Jean, Studio-stage CREONS, plan de cours H. 88, 6 p.

Gros, Thierry, Simard, Jean Stage intra-muros de formation professionnelle en graphisme, avril 1988, 2 p.

Services à l'enseignement, Cégep de Sainte-Foy, Gestion de Studio-stage CREONS, janvier 1988, 10 p.

3.3.3.8. Catégorie: Stage intra-muros

Nom du collège: Collège de Sainte-Foy, Sainte-Foy
Secteur public: Enseignement régulier

Titre du programme: Projet-industrie

Personnes responsables et statut:

Jacques Brosseau, professeur de design industriel
Michel Levesque, professeur de dessin et de maquettes

Début du programme: Automne 1987

Durée du programme: Une session (celle d'hiver avec des activités préparatoires à l'automne)

Département concerné: Techniques de design industriel

Description du programme:

À l'origine, le projet-industrie est né de la préoccupation de deux professeurs que les étudiants puissent se trouver un emploi à la suite d'un travail effectué pour une entreprise de fabrication. Il a été inspiré de l'option studio-stage CREONS du département de graphisme du même cégep.

Le programme s'adresse aux étudiants de 3e année en design industriel. Chacun est appelé, à l'automne, à se trouver une entreprise à qui il offrira ses services pour participer à créer ou modifier un produit répondant à un

besoin de l'entreprise. Chaque étudiant fait affaire avec un client différent.

De janvier à mai, l'étudiant consacrera l'essentiel de son temps à la conception, au développement et à la mise au point du produit demandé. Lors d'une exposition finale de quatre jours en mai, chaque étudiant explique son concept et fait la démonstration de son produit, en collaboration avec l'entreprise commanditaire.

Le travail effectué à l'intérieur des murs du cégep permet un suivi très étroit de la part des enseignants et implique que les intervenants de l'entreprise viennent au collège vérifier le déroulement du projet.

Cette formule permet de mettre en valeur chez l'étudiant plusieurs qualités liées à l'employabilité telles que la communication, l'imagination, l'assiduité et le sens des responsabilités. Elle engendre aussi une visibilité non négligeable au cégep de Sainte-Foy dans le monde du design industriel.

Principal but visé par le programme:

Acquisition de compétences liées à un emploi précis.

Autres buts visés:

Obtention, dans certains cas, d'un emploi auprès de l'entreprise commanditaire.

Cours concernés:

570-617-79	Design VI	6-9-6	7
570-610-79	Dessin technique VI	1-2-1	1 1/3
570-627-79	Prototypes et maquettes II	2-4-3	3

Nombre de participants au programme:

En 1987-1988, 22

Reconnaissance en vue de la sanction:

Le programme permet l'obtention d'unités dans des cours de spécialisation.

Au total, 66 cours (3 cours x 22 ét.) seront reconnus à l'intérieur de ce programme pour l'année académique 1987-1988.

Gestion du programme et reconnaissance par l'établissement:

Le programme est entièrement géré par les deux enseignants concernés. Les trois cours équivalent à 24 heures d'enseignement réparties entre les deux professeurs. Dans les faits, ils travaillent tous les deux au collège entre neuf et dix heures par jour, du lundi au vendredi, sans compensation supplémentaire.

Fonctionnement du programme:

Objectifs:

Les objectifs d'apprentissage sont clairement identifiés dans la documentation remise aux participants.

Activités préparatoires:

Dans un premier temps, l'étudiant doit rencontrer individuellement l'un des deux professeurs pour clarifier le secteur de travail et le genre

d'entreprise désirés. Ensuite, aiguillonné par les contacts des enseignants ou grâce à des annuaires spécialisés, le jeune va offrir ses services à l'entreprise choisie pour répondre à un besoin particulier en design industriel.

Supervision:

La supervision prend la forme de rencontres individuelles à toutes les trois semaines. De fait, les professeurs sont en contact quotidien avec les étudiants. Cette situation est facilitée par l'aménagement physique des lieux. (Le bureau des enseignants donne sur le local de travail des étudiants. Les étudiants ont en effet «leur local», qui est presque un milieu de vie. Ils en ont la clé et plusieurs y travaillent tard le soir.)

Évaluation:

Toutes les dimensions du projet sont évaluées: gestion du dossier-client, gestion de son temps, recherche et choix de concept, développement du concept et mise au point du projet.

On procède à l'évaluation en recourant aux entrevues individuelles, à l'évaluation du produit et, dans une moindre mesure, à l'auto-évaluation. On se sert aussi des procès-verbaux rédigés à chaque rencontre avec le client.

Financement du programme:

Le collège ne prévoit aucun budget particulier pour ce projet. On a demandé aux entreprises de payer le matériel nécessaire à la fabrication du produit et de fournir un certain montant pour l'exposition de fin d'année. (L'organisation de cette exposition a lieu en dehors des heures de cours.)

Afin d'assurer certaines entrées de fonds au projet, on envisage de demander des indemnisations aux entreprises.

Ressources prévues par l'établissement:

Sur le plan humain: le personnel directement lié au projet. Le chargé de projet dans l'entreprise joue aussi un rôle important.

Sur le plan financier: le secteur a reçu, à la suite de ses propres démarches, une subvention ponctuelle de 4000 $ du ministère de l'Industrie et du Commerce du Québec pour couvrir ses frais de participation au Salon de la P.M.E. en octobre 1987.

Principales difficultés rencontrées:

C'est un programme qui exige beaucoup de temps et devient parfois essoufflant. Malgré les nombreuses heures investies, il n'y a pas de rémunération salariale supplémentaire en bout de ligne. Peu d'appui de la part du collège.

Motivation des intervenants:

Ce projet est pour eux source de valorisation et de dynamisme. À leur avis, cet enthousiasme risque à son tour de se refléter sur les étudiants.

Ils y voient une occasion de «bâtir quelque chose ensemble», de mettre en valeur l'entrepreneurship et d'aider les étudiants à être plus en mesure de se trouver un emploi adéquat au sortir de leurs études.

L'engagement dans de tels projets, estiment-ils, permet de contrecarrer le désabusement et la lassitude que peuvent éprouver un certain nombre de professeurs de cégep, à un moment donné de leur carrière.

Perspectives d'avenir:

La qualité des productions ne fait pas de doute. Un élève a reçu le Certificat de mérite «Jeunes Canadiens créateurs 86» à l'exposition de Vancouver. Un autre a remporté le premier prix, doté d'une bourse de 2000 $, au concours MBO, Meuble de bois ouvré du Québec.

Le projet, dans sa conception actuelle, en est à sa première année. Il semble prometteur. Le soutien financier est toutefois précaire et sa survie dépend en grande partie de la bonne volonté et de l'énergie de ses concepteurs.

Documentation disponible:

Brosseau, Jacques, Levesque, Michel, Projet-Industrie, plan de cours H. 88, 5 p.

Brosseau, Jacques, «Une forme d'entrepreneurship comme une autre», Le Biglde, bulletin d'information pédagogique du cégep de Sainte-Foy, vol. 4, no 8, 8 février 1988.

3.4. Description d'initiatives de formation à l'éducation des adultes

3.4.1. Tableau synoptique

Initiatives de formation en *apprentissage expérientiel supervisé* à l'éducation des adultes

Catégorie	Cégep	Nom du programme	Nature du programme	Années d'existence	Nombre de participants en 87/88	86/87	85/86
Entrepreneurship	Limoilou	Création et expansion d'entreprises	Préparation à la mise sur pied d'une entreprise	3	24*	14	10
Expérience interculturelle	Rivière-du-Loup	Coopérant volontaire	Quinze semaines de stage en Afrique après 11 cours préparatoires	3	33	40	19
Formation en alternance	Lévis-Lauzon	Techniques de gestion de bureau pour les autochtones	Vingt mois de formation en alternance entre le collège et une organisation dans une réserve indienne	1	19	-	-

* Ce nombre est légèrement inférieur à la réalité. Il indique le nombre de projets alors qu'un projet peut compter plus d'un participant.

3.4.2. Vue d'ensemble —— Éducation des adultes

- En ce qui concerne l'éducation des adultes, trois initiatives de formation sont décrites dans cette recherche. Elles sont réparties en autant de catégories: Entrepreneurship, Expérience interculturelle et Formation en alternance. En 1987-1988, chaque programme comptait respectivement 19, 24 et 33 personnes pour un total de 76 individus.

- Les trois programmes visent à faire acquérir les compétences et les habiletés nécessaires à l'exercice d'un emploi, soit en coopération internationale, en gestion de bureau ou en entrepreneurship. Alors que les deux premiers conduisent à une attestation d'études collégiales, celui en entrepreneurship mène à une attestation du collège, sans permettre toutefois l'obtention d'unités.

- Dans les trois cas, les services de l'éducation des adultes de chaque collège ont créé une entité autonome qui assume l'ensemble du programme. Celui-ci est géré par un intervenant responsable et ce travail est inclus dans sa tâche normale. Cette personne est secondée, sur le plan technique, par un ou deux professionnels et une équipe de bureau. Règle générale, la formation comme telle est dispensée par des contractuels engagés à la leçon.

- Les trois services décrits sont essentiellement financés à même des sources externes, gouvernementales, par le biais de subventions fournies dans des cadres précis visant l'accroissement de compétences liées au marché du travail. Ces sommes couvrent la majorité des dépenses du service en question.

- Les activités préparatoires diffèrent dans chacun des programmes. Habituellement, une partie théorique précède une partie pratique. Dans les trois situations, pratique et théorie sont étroitement liées.

- Partout on accorde un soin particulier à la supervision. Chaque apprenant est encadré à la fois sur les plans pédagogique et professionnel, la plupart du temps par au moins deux intervenants différents.

- La forme de supervision exercée traduit le caractère formatif de l'évaluation. Celle-ci est facilitée par l'identification des résultats à atteindre: constitution du plan d'affaires en entrepreneurship; performances à réaliser en techniques de gestion de bureau de même qu'en coopération internationale.

- Les difficultés exprimées sont surtout d'ordre organisationnel. L'un mentionne les problèmes liés à la sélection de candidats faite par un organisme subventionnaire. Un autre fait ressortir la difficulté de concertation entre organismes qui offrent déjà une formation analogue. Un dernier souligne les efforts requis pour fonctionner un peu «hors normes».

- On constate diverses sources de motivation chez les intervenants. En entrepreneurship, c'est surtout la stimulation en rapport avec la participation au démarrage d'une entreprise. En coopération internationale, il s'agit plutôt d'un défi pédagogique jouxtant le volet «formation» à la dimension internationale. En techniques de gestion de bureau pour les autochtones, on exprime la découverte d'une nouvelle culture et l'intérêt pour la pédagogie expérientielle.

- Les trois programmes constituent une réponse déterminée à des besoins de formation en rapport avec le marché du travail. Leurs perspectives d'avenir, du moins pour l'instant, apparaissent largement tributaires de subventions gouvernementales qui favorisent actuellement tel ou tel type de formation.

3.4.3. Présentation des programmes

3.4.3.1 Catégorie: Entrepreneurship

Nom du collège: Collège de Limoilou, Québec
Secteur public: Éducation des adultes

Titre du programme: Création et expansion d'entreprises

Personne responsable et statut:

Louise Godbout, professionnelle non enseignante

Début du programme: Automne 1985

Durée du programme: de 20 à 30 semaines

Département (ou service) concerné:

Le Centre de création et d'expansion d'entreprises (C.C.E.E.) est un service mis sur pied par le secteur de l'éducation des adultes du collège de Limoilou. Il veut répondre à divers ordres de besoins de formation en entrepreneurship.

Le C.C.E.E. offre une gamme de services variés qui s'étend de la connaissance de son profil entrepreneurial à des sessions de formation particulières pour gens d'affaires expérimentés.

Description du programme:

Le programme décrit constitue l'un des cinq types de services actuellement offerts par le C.C.E.E. Il s'adresse à des personnes désireuses de se lancer en affaires mais qui possèdant généralement peu ou pas d'expériance en ce domaine. Elles sont sélectionnées en fonction de leurs caractéristiques entrepreneuriales et de la viabilité de leur projet.

Le programme permet à chaque entrepreneur stagiaire d'élaborer les différentes étapes d'un plan d'affaires, d'évaluer adéquatement les besoins financiers de son entreprise, d'en organiser le fonctionnement et d'utiliser les outils de gestion requis pour son opération.

D'un caractère éminemment pratique, le programme est divisé en douze modules, chacun composé d'une partie théorique et d'une partie pratique où chaque entrepreneur stagiaire mettra en application, dans son propre projet, les connaissances récemment acquises.

La formule se caractérise en outre par la souplesse, l'individualisation de l'enseignement et l'interrelation constante entre le milieu des affaires et celui de la formation.

Principal but visé par le programme:

Acquisition de connaissances et de compétences nécessaires à la mise sur pied et au fonctionnement d'une entreprise.

Code du cours: D410-00-06

Modules de formation:

Module 1	Planification et organisation	3 semaines
Module 2	Comptabilité	4 semaines
Module 3	Contrôle interne	2 semaines
Module 4	Financement	2 semaines
Module 5	Marketing, vente et service	5 semaines
Module 6	Gestion des inventaires	2 semaines
Module 7	Gestion des ressources humaines et relations de travail	4 semaines
Module 8	Fiscalité	1 semaine
Module 9	Droit des affaires	2 semaines
Module 10	Assurances	1 semaine
Module 11	Informatique dans l'entreprise	1 semaine
Module 12	Production	4 semaines

Nombre de participants au programme:

En 1987-1988, 24[1] En 1986-1987, 14 En 1985-1986, 10

Reconnaissance en vue de la sanction:

Le programme ne permet pas l'obtention d'unités. Il conduit à une attestation du collège.

---

(1) Normalement, il y a huit projets dans un groupe. Il peut arriver qu'un projet concerne plus d'une personne. Actuellement, le programme en est à son sixième groupe.

Gestion du programme et reconnaissance par l'établissement:

La responsable assume la direction globale du C.C.E.E. et de ses divers programmes.

La gestion «sur le terrain» de ces programmes, incluant celui ci-décrit, est confiée à deux conseillers qui agissent en tant que responsables du recrutement et de l'encadrement des formateurs. L'un est un professeur en techniques administratives du collège, l'autre, une personne expérimentée du milieu des affaires. Tous deux travaillent à temps plein au C.C.E.E. Les intervenants spécialisés, au nombre d'une douzaine, sont engagés à la leçon.

Fonctionnement du programme:

Objectifs:

Les objectifs d'apprentissage sont clairement identifiés dans la documentation remise aux participants.

Activités préparatoires:

Outre les caractéristiques entrepreneuriales jugées nécessaires et la possibilité de réaliser un projet viable à court et à moyen terme, aucune activité préparatoire n'est requise.

Supervision:

Chaque stagiaire entrepreneur est accompagné dans son cheminement par l'un des deux conseillers. Sous forme de rencontres individuelles périodiques, le conseiller procède à une évaluation formative et propose les ajustements souhaitables.

Les formateurs assurent, pour leur part, un suivi individuel dans leur champ d'intervention, par exemple pour la mise en place d'un plan marketing, la réalisation de son étude de marché, l'élaboration de son système comptable.

Évaluation:

L'évaluation se fait surtout sous forme d'entrevues individuelles tout au long de la formation. Les différentes composantes du plan d'affaires, comme le profil entrepreneurial, le plan marketing, les résultats de l'étude de marché, les prévisions budgétaires représentent autant d'éléments pertinents d'évaluation.

Financement du programme:

Jusqu'à présent, le Service de l'éducation des adultes du collège de Limoilou a financé le C.C.E.E. grâce à des subventions de diverses sources dont le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (M.E.S.S.), le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu (M.M.S.R.) et Emploi et Immigration Canada. Ces sommes sont versées en fonction de programmes de formation particulièrement axés sur l'entrepreneurship.

Ressources prévues par l'établissement:

Sur le plan humain: en plus d'avoir accès aux deux coordonnateurs, les futurs entrepreneurs peuvent aussi bénéficier de l'expertise de plusieurs spécialistes dans divers domaines (droit, finance, comptabilité, vente, etc.). Le programme, par sa flexibilité, permet l'engagement de contractuels pour répondre à des besoins précis de formation, telle la préparation de soumissions.

De plus, lors de déjeuners-rencontres, les futurs entrepreneurs ont l'occasion de rencontrer plusieurs intervenants du monde des affaires.

Un comité aviseur agit en outre à titre de conseiller auprès de la responsable et participe activement à la sélection des projets.

Sur le plan financier: voir «Financement du programme»

Principales difficultés rencontrées:

Difficultés dans la sélection des candidats lorsque ceux-ci sont référés en trop petit nombre par un organisme commanditaire.

Motivation des intervenants:

L'un des coordonnateurs a fait part des commentaires suivants:

> «En tant que formateur, c'est très motivant de travailler à un projet aussi concret que celui de participer au démarrage d'une entreprise.»
>
> «Une autre raison pour laquelle je travaille à ce programme, c'est que je crois beaucoup au potentiel entrepreneurial québécois.»

Perspectives d'avenir:

La crédibilité du programme gagne en importance. Des gens de différentes régions du Québec, tant du milieu des affaires que de celui de l'enseignement, s'intéressent vivement à la formule. (À l'automne 1987, le C.C.E.E. a répondu à un besoin particulier de formation pour un groupe de stagiaires entrepreneurs de la Beauce en offrant le programme à Saint-Georges.)

Le Centre de création et d'expansion d'entreprises doit passer, au cours de l'été 1988, d'un local loué sur une base temporaire à un incubateur d'entreprise. Celui-ci sera géré par une corporation, dont le collège de Limoilou est un des partenaires.

Présentement, compte tenu de l'intérêt de plus en plus perceptible pour l'entrepreneurship, des sources relativement variées de financement et de la variété des services offerts, l'optimisme règne quant à l'avenir du programme et du C.C.E.E.

Documentation disponible:

Services de l'éducation des adultes du collège de Limoilou et du collège de la Région de l'amiante, Programme: Création et expansion d'entreprises, août 1987, 6 p.

Centre de création et d'expansion d'entreprises, Collège de Limoilou, Tirez votre épingle du jeu, description des cinq programmes offerts par le C.C.E.E., 6 p.

3.4.3.2 Catégorie: Expérience interculturelle

Nom du collège: Collège de Rivière-du-Loup, Rivière-du-Loup
Secteur public: Éducation des adultes

Titre du programme: Coopérant volontaire

Personne responsable et statut:

Gilles Dubé, secrétaire général

Début du programme: Automne 1985

Durée du programme: Une session de 15 semaines de cours à Rivière-du-Loup, suivie de 15 semaines de stage en Afrique.
(On peut commencer le cours à l'automne et faire le stage en janvier ou commencer le cours à l'hiver et faire le stage en mai.)

Département (ou service) concerné:

Ce programme est né d'une initiative de trois professeurs du département de techniques des loisirs. Très rapidement, il est devenu un service offert par le Service de l'éducation des adultes du collège de Rivière-du-Loup, par le biais du Centre de formation à la coopération interculturelle du Québec (C.F.C.I.).

Description du programme:

Le programme s'adresse à des techniciens et des professionnels intéressés à travailler comme coopérants volontaires, consultants, chargés de projets, etc., au sein d'organismes non gouvernementaux de coopération ou d'entreprises réalisant des contrats à l'étranger. Le programme vise à leur donner une formation d'appoint.

Une première partie, théorique, se déroule au collège de Rivière-du-Loup. On y approfondit les éléments jugés essentiels dans une perspective de coopération «efficace», comme la communication interculturelle, le transfert des connaissances et des compétences, l'acquisition d'une philosophie personnelle de la coopération internationale, le travail en collaboration, l'importance d'un bon équilibre personnel et familial.

Dès ce moment, les participants ont l'occasion de mettre à l'épreuve leur flexibilité et leurs capacités d'adaptation du fait d'avoir à vivre avec leurs pairs, dans la même maison, pendant tout leur séjour à Rivière-du-Loup.

La seconde partie de la formation a lieu en Afrique, au Mali ou au Burkina Faso. Les stagiaires exercent leur profession en fonction d'un besoin qui a été préalablement désigné comme prioritaire par la communauté d'accueil. Le plus souvent, ils accompagnent un coopérant, oeuvrant pour un organisme canadien, national ou étranger. Sur place, ils bénéficient d'un encadrement à la fois professionnel et pédagogique.

Principal but visé par le programme:

Le développement d'habiletés fondamentales particulièrement en matière de souplesse et de communication, l'acquisition de connaissances disciplinaires et de compétences liées au travail en coopération, ainsi que la compréhension de cultures différentes sont indissociables dans les buts visés.

Cours concernés:

354-701-81	Ateliers d'intégration	3-0-3	2
413-108-85	Communication interculturelle	2-1-3	2
387-102-85	Connaissance du milieu africain	2-1-2	1 2/3
351-411-78	Développement personnel et relation d'aide	1-2-3	2
387-104-85	Échange de savoirs	1-1-1	1
413-103-85	Éducation au développement	2-0-2	1 1/3
413-110-85	Gestion de projet	1-2-2	1 2/3
413-106-85	Initiation à la vie sociale, économique et culturelle - Adaptation culturelle - Apprentissage de langues - Préparation de séjour en coopération à l'étranger	2-0-1	1
413-104-85	Introduction à la coopération internationale	2-0-2	1 1/3
413-105-85	Secteurs d'intervention	1-2-2	1 2/3
413-109-85	Travail d'équipe et leadership	2-2-2	2
413-102-85	Stage en coopération interculturelle	2-32-2	12

Nombre de participants au programme:

En 1987-1988, 33 En 1986-1987, 40 En 1985-1986, 19

Au total, 396 cours (12 cours x 33 ét.) seront reconnus à l'intérieur de ce programme pour l'année académique 1987-1988.

Reconnaissance en vue de la sanction:

La réalisation de l'ensemble du programme conduit à l'obtention d'une attestation d'études collégiales en coopération internationale.

Gestion du programme et reconnaissance par l'établissement:

Le programme est géré par un secrétaire général. Il est appuyé par du personnel de bureau et d'encadrement, au Québec et en Afrique (voir «Ressources prévues par l'établissement»).

Les cours sont donnés par des ex-coopérants, reconnus pour leur compétence dans un domaine particulier.

Fonctionnement du programme:

Objectifs:

Les objectifs d'apprentissage sont clairement identifiés dans la documentation remise aux participants.

Activités préparatoires:

La totalité des cours théoriques constituent une préparation immédiate au stage en Afrique.

Le fait d'avoir à partager le quotidien avec les autres participants dans la même demeure, pendant quinze semaines, dans un nouveau milieu, Rivière-du-Loup, constitue en soi une expérience de choc culturel appréciable et représente, à ce titre, une activité préparatoire importante.

Supervision:

Au Mali et au Burkina Faso, la supervision sur le plan professionnel est effectuée par un coopérant déjà en poste. Sur le plan pédagogique, les stagiaires sont encadrés par un superviseur du C.F.C.I., lequel rencontre tous les participants à deux reprises pendant leur séjour.

Évaluation:

Les tests de performance et les travaux écrits sont habituellement utilisés pour évaluer les cours théoriques. Des méthodes d'auto-évaluation, un rapport de stage, des entrevues de groupe réalisées par le superviseur en Afrique et une autre personne du C.F.C.I. constituent les principaux moyens dont on se sert pour évaluer l'aspect «terrain» de la formation.

Financement du programme:

Ce programme a été subventionné, dans une proportion d'environ 80 p. cent, par l'Agence canadienne de développement international, en 1985. Ces sommes furent versées dans le cadre de la réalisation d'un projet expérimental, pour une période de trois ans, à raison d'environ 400 000 $/année.

L'année 1988 représente une année cruciale puisque l'A.C.D.I. procède à une évaluation systématique du programme en vue de sa reconduction. Au début d'avril, le C.F.C.I. s'est vu confirmer la possibilité de réaliser son programme à l'automne 1988 (incluant le stage d'hiver 1989). Quant à sa poursuite au-delà de cette date, une réponse de l'A.C.D.I. est attendue à l'été 1988.

Les frais d'inscription des participants (500 $/part.) et divers services assumés par le collège viennent compléter les sources de financement.

Ressources prévues par l'établissement:

Sur le plan humain: (en 1987-1988)

- au Québec: l'équivalent de quatre postes à temps plein
  - un secrétaire général (75% de sa tâche)
  - un responsable des relations extérieures et du développement (25% de sa tâche)
  - un conseiller pédagogique (100% de sa tâche)
  - une secrétaire de bureau (100% de sa tâche)
  - une secrétaire comptable (100% de sa tâche)
- en Afrique:
  - un superviseur (100% de sa tâche)
  - une secrétaire à demi-temps

Les cours sont généralement donnés par des consultants en coopération, au nombre d'une quinzaine, engagés à la leçon.

Sur le plan financier: Le collège assume des frais d'impression de matériel pédagogique.

Il faut souligner que le coût du billet d'avion aller-retour est pris en charge par le programme. Les étudiants doivent cependant prévoir un montant de 3000 $ pour subvenir à leurs besoins (logement, nourriture, etc.) à

Rivière-du-Loup et en Afrique de même qu'un certain «coussin» lors de leur retour en sol québécois.

Principales difficultés rencontrées:

On a surtout souligné des difficultés d'ordre organisationnel, liées à l'implantation rapide d'un nouveau programme, de même que des problèmes de concertation avec des organismes non gouvernementaux québécois qui dispensent une formation particulière pour leurs participants.

Motivation des intervenants:

La principale motivation, selon un des initiateurs du programme, est venue de la possibilité de réaliser un défi pédagogique qui consistait à monter un programme crédible, alliant le volet «formation» au volet «international».

Perspectives d'avenir:

La formation a été conçue en tenant compte de lacunes constatées dans la préparation des coopérants canadiens, notamment sur le plan de l'interaction interculturelle.

Le ratio demandes/candidatures retenues se situe autour de 5 pour 1.

Environ 75 p. cent des participants de la première promotion (1985-1986) se sont trouvé un emploi en coopération. Le programme semble constituer une réponse pertinente à un besoin réel.

L'A.C.D.I. décidera de son avenir au cours des prochains mois.

Documentation disponible:

Collège de Rivière-du-Loup, Service de l'éducation des adultes, Centre de formation à la coopération interculturelle, Programme Coopérant volontaire 87-88 2, Liste des cours.

Gingras, Jacques, «Une formation appropriée donnée à Rivière-du-Loup», journal Le Soleil, 3 octobre 1987.

Collège de Rivière-du-Loup, Service de l'éducation des adultes, Centre de formation à la coopération interculturelle, Proposition de programme de formation en coopération interculturelle, Rapport d'analyse, 1985.

Centre de formation à la coopération interculturelle, Feuillet publicitaire, Coopérant volontaire.

3.4.3.3 Catégorie: Formation en alternance

Nom du collège: Collège de Lévis-Lauzon, Lauzon

Secteur public: Éducation des adultes

Titre du programme: Techniques de gestion de bureau pour les autochtones(1)

Personnes responsables et statut:

Normand Forget, responsable du centre de développement pour les autochtones

Pierre Jeanmart, responsable des projets-étudiants

---

(1) Ce programme est le plus important, numériquement, des trois programmes actuellement offerts par le Centre de développement pour les autochtones du cégep de Lévis-Lauzon. Un programme en informatique s'inspire du même modèle.

Début du programme: Automne 1987

Durée du programme: 20 mois, répartis en huit étapes

Départements concernés: Techniques de gestion de bureau
Techniques administratives
Sciences humaines
Linguistique
Informatique

Description du programme:

Ce programme s'adresse à des autochtones, futurs techniciens en gestion de bureau. Présentement, le groupe de 19 personnes (16 femmes et 3 hommes) est composé en majorité de Montagnais et d'Attikamekw.

La formation vise à faire acquérir les connaissances, habiletés et attitudes nécessaires pour assumer les fonctions de soutien à la gestion d'un bureau, qu'il soit de type traditionnel, automatisé ou interactif.

Il s'agit d'une formation en alternance au sens où, pendant les 15 premières semaines, l'enseignement a lieu dans l'établissement, après quoi l'étudiant va vivre un stage pratique, souvent dans une réserve, pour une période équivalente. Chaque participant poursuit ses cours en utilisant la formule du projet-étudiant(1), élaborée par le B.A.A.F. (Bureau d'aide à l'auto-formation) du cégep de Lévis-Lauzon. Le collège assure un suivi sur place par du personnel directement lié au programme.

---

(1) Pour en savoir davantage sur le «projet-étudiant», on peut consulter la fiche descriptive contenue dans cette recherche ou référer à la source principale citée dans la documentation disponible.

Celui-ci se poursuit ensuite au cégep pendant 28 semaines et se termine par un deuxième stage de 16 semaines, toujours réalisé sous la formule du projet-étudiant.

Principal but visé par le programme:

Acquisition de compétences liées à un emploi particulier

Autre but visé:

Acquisition de connaissances disciplinaires

Cours concernés:(1)

201-113-86	Éléments de mathématique appliquée	2-2-2	2
350-906-77*	Interrelations dans le monde professionnel	1-2-3	2
401-916-67*	Droit des affaires	3-0-3	2
410-146-85	Comptabilité des opérations financières	3-2-4	3
412-101-85*	Saisie de l'information textuelle	2-2-2	2
412-111-85*	Bureautique, systèmes et technologies	2-2-2	2
412-401-85	Traitement de l'information textuelle	2-2-3	2 1/3
412-401-85	Transformation de l'information textuelle	2-2-2	2
412-305-85	Rédaction d'affaires	2-2-3	2 1/3
412-401-85	Exploitation, transmission de l'information textuelle et audio	2-2-2	2

(1) Les onze cours marqués d'un astérisque sont réalisés en alternance, c'est-à-dire en partie au collège, en partie sur le terrain, en utilisant la formule du «projet-étudiant». Les dix autres se donnent entièrement en établissement.

412-415-85*	Méthodologie de prise de notes	2-2-2	2
412-505-85*	Recherche d'information et rédaction de rapports	2-2-3	2 1/3
412-525-85*	Traitement de données	2-2-2	2
412-605-85*	Systèmes d'archivage	2-1-2	1 2/3
420-927-84	Initiation à l'informatique et éléments en programmation	2-2-2	2
601-911-76*	Français écrit	3-0-3	2
604-104-82	Anglais élémentaire IV	2-1-3	2
604-301-82	Anglais intermédiaire I	3-0-3	2
604-308-83	Anglais des affaires A	3-0-3	2

Un cours du bloc A:

401-102-85*	Principes d'organisation et techniques bureautiques	2-1-2	1 2/3

Un cours du bloc B:

412-806-85*	Prise de notes (langue maternelle)	2-2-2	2

Nombre de participants au programme:

En 1987-1988, 19

Reconnaissance en vue de la sanction:

Le programme permet l'obtention d'unités dans des cours de spécialisation.

Au total, 133 cours (7 cours[1] x 19 ét.) seront reconnus à l'intérieur de ce programme pour l'année académique 1987-1988.

---

(1) Certains cours ne se donneront qu'en 1988-1989.

Gestion du programme et reconnaissance par l'établissement:

Le programme est géré par un conseiller pédagogique. Il est assisté par un professeur qui a la responsabilité de l'encadrement des projets-étudiants. Tous les deux travaillent à temps plein aux trois programmes pour les autochtones.

Les formateurs responsables du contenu, au nombre de cinq, sont engagés à la leçon. Quatre d'entre eux sont étroitement liés à la réalisation de projets-étudiants.

Fonctionnement du programme:

Objectifs:

Les objectifs d'apprentissage sont clairement identifiés dans la documentation remise aux participants.

Activités préparatoires:

Pour tous les cours de formation en alternance, la partie théorique se donne au collège, puis chaque étudiant, pour chacun de ces cours, guidé par le responsable des projets-étudiants et encadré par le professeur-répondant, doit élaborer un projet personnel qui sera réalisé à l'intérieur de son stage. Celui-ci a généralement lieu dans une entreprise, dans une réserve.

Supervision:

Sur place, une personne responsable à l'intérieur de l'entreprise assure un suivi du stagiaire. On garde le contact par voie téléphonique et l'encadrement par le personnel du collège se poursuit par des visites sur le terrain.

Évaluation:

Les principaux moyens d'évaluation utilisés sont les tests de performance, l'évaluation du produit (exemple: x lettres à la machine à écrire), les rapports oraux et les rapports écrits.

Financement du programme:

En 1987-1988, ce programme a été essentiellement financé par le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada. Le M.E.S.S. assume une part du financement par le biais des subventions pour les étudiants à temps complet. Enfin, le Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (F.I.R.A.C.) a apporté une contribution non négligeable.

Ces sources couvrent l'ensemble des frais reliés aux trois programmes offerts par le Centre de développement pour les autochtones. Ceci inclut le salaire des responsables, les honoraires des formateurs, la production de matériel pédagogique adapté, les frais de secrétariat, d'appels interurbains, de voyage pour perfectionnement de même que les frais de visite sur le terrain. Ces derniers, compte tenu de l'éloignement et de la variété des lieux de stage, représentent une part importante des dépenses de ce type de programme.

Ressources prévues par l'établissement:

Sur le plan humain: le personnel directement lié au projet, soit les deux responsables et les cinq formateurs. On a aussi prévu des ressources internes et externes pour aider à résoudre des situations d'adaptation plus difficiles.

Sur le plan financier: voir «Financement du programme».

Principales difficultés rencontrées:

Composer avec des différences culturelles profondes, face à la notion du temps, par exemple.

Pour plusieurs, le français est une langue seconde. Ceci peut occasionner des problèmes de compréhension et des difficultés d'apprentissage.

Dans un même groupe, on retrouve des écarts de scolarité importants.

Difficulté d'avoir à construire des programmes nouveaux en étant toujours un peu «hors normes».

Motivation des intervenants:

L'un des responsables a souligné:

- le plaisir de découvrir une nouvelle culture avec ses joies et ses difficultés,
- l'intérêt pour la pédagogie expérientielle qui répond à des intuitions profondes,
- l'impression de faire quelque chose d'utile.

Perspectives d'avenir:

Il existe deux autres programmes au cégep de Lévis-Lauzon pour les autochtones, s'inspirant de l'apprentissage expérientiel supervisé, l'un en informatique et l'autre en entrepreneurship.

Il y a déjà une demande pour 1988-1989 dans les trois programmes.

Les modalités de financement demeurent toutefois à déterminer.

Documentation disponible:

Cégep de Lévis-Lauzon, Secteur de l'éducation des adultes, Formation sur mesure en entreprise, Formation sur mesure créditée en établissement et par projet étudiant, Techniques de bureau, septembre 1987, 10 p. plus annexe.

Cossette, Gérard, Jeanmart, Pierre, Le Projet-étudiant, un processus d'autoformation et de reconnaissance des apprentissages, Cégep de Lévis-Lauzon, juin 1987, 64 p.

4. UNE EXPÉRIENCE AMÉRICAINE INSPIRANTE: LE ALVERNO COLLEGE

INTRODUCTION

Chez nos voisins du Sud, un petit collège d'arts libéraux, ouvert aux femmes de tout âge, a élaboré, depuis quinze ans, un curriculum qui accorde une place importante à l'*apprentissage expérientiel supervisé*. Il s'agit du Alverno College, situé à Milwaukee, au Wisconsin.(1)

Depuis 1973, le Alverno College présente la particularité suivante: chaque étudiante, pour obtenir son diplôme, quelle que soit sa concantration ou sa spécialisation, doit non seulement posséder les connaissances requises par l'exercice de sa profession, mais aussi faire la démonstration de la maîtrise de huit habiletés dites «de base», au sens où ces habiletés lui serviront pendant toute sa vie, tant sur les plans personnel, familial, social que professionnel.(2)

En d'autres termes, au Alverno College, «on s'intéresse non seulement à ce qu'une étudiante sait mais tout autant à ce qu'elle peut faire avec ce qu'elle sait».(3)

---

(1) Le Alverno College est un collège privé qui reçoit environ 1800 étudiantes par année, dont plus de la moitié sont des adultes, poursuivant une formation à temps partiel. 39 programmes, reliés à 6 disciplines, sont offerts à l'intérieur d'un baccalauréat de quatre ans. En 1987-1988, il comptait 143 professeurs, dont 86 à temps complet. Cette année, les frais de scolarité s'établissaient à 5220 $ alors que la moyenne américaine s'élevait à 7100 $. Source: «Guide, America's Best Colleges», U.S. News & World Report, édition 1988, pp. 15 et 212.

(2) Alverno College, Course Despriptions, 1986, p. 11.

(3) Alverno College, Course Descriptions, 1986, p. 111.

Après avoir souligné brièvement certains éléments essentiels à la réforme, on verra comment la dimension de l'apprentissage s'articule d'abord à l'intérieur du collège, puis à l'extérieur de l'établissement. Ce bref survol de la formation au Alverno College se terminera sur une synthèse de leur conception de l'évaluation.

4.1 Certains éléments sous-jacents à la réforme

La réforme du curriculum a pris naissance à la suite d'une profonde réflexion amorcée à la fin des années 60.(1) Elle a exigé une somme de travail considérable de la part de l'ensemble du personnel du collège. Ce cheminement, de plus de trois ans, a permis de dégager des consensus majeurs en regard de certaines idées centrales telles:

- la véritable valeur de l'apprentissage réside dans la durabilité de son impact chez l'apprenant;
- nonobstant la qualité des connaissances acquises, celles-ci ne peuvent, à elles seules, préparer adéquatement les étudiantes pour faire face à l'avenir;
- dans une société caractérisée par les changements accélérés, le développement des habiletés reliées à l'apprentissage autonome constitue une exigence.

Cette démarche réflexive, souvent ardue et tortueuse, a connu un bond en avant important lorsque quelqu'un a suggéré que la conception d'un curriculum soit basée sur des résultats à atteindre plutôt que sur des contenus à voir.(2)

---

(1) Pour obtenir une brève description en français du Alverno College, on peut référer à l'excellent ouvrage de M. Jacques Laliberté, La formation fondamentale, la documentation américaine, CADRE, 1984, pp. 77-80.

(2) LALIBERTÉ, Jacques, op. cit. p. 78.

Cette piste a conduit à l'identification de huit habiletés que devraient maîtriser toutes les participantes au terme de leurs études. Elles sont acquises tout au long de la formation à partir des principes de l'apprentissage expérientiel.

4.2 La dimension expérientielle à l'intérieur du collège: habiletés et niveaux de compétence

La dimension expérientielle de l'apprentissage à l'intérieur du collège se manifeste principalement par le développement graduel de chacune des huit habiletés.

Voici la description qu'en donne M. Jacques Lalibert.[1]

« 1. L'habileté à communiquer de façon efficace, soit en émettant ou en décodant des messages transmis par une variété de moyens écrits, technologiques, audiovisuels.

2. La capacité d'analyse et ce qu'elle connote comme capacité de raisonner et de penser clairement.

3. L'habileté à résoudre des problèmes, rechercher la solution à des difficultés en tenant compte des contraintes et en ménageant une place à l'intuition et à la créativité.

4. La capacité d'entrer en interaction avec autrui dans des situations de personne à personne et dans des groupes de travail centrés sur l'accomplissement d'une tâche.

---

(1) LALIBERTÉ, Jacques, op. cit. p. 78.

5. Une facilité à formuler des jugements de valeur et à prendre des décisions autonomes, ce qui suppose que l'étudiante devienne capable de discerner des valeurs, de résoudre des conflits de valeur à travers un processus de prise de décision et en vienne à se donner un ensemble de valeurs pour sa propre vie.

6. La capacité de comprendre les relations entre l'individu et son environnement, compréhension qui débouche sur un engagement à travers lequel on assume ses responsabilités face à l'environnement.

7. La capacité de comprendre le monde contemporain dans lequel nous vivons avec les nombreux défis qu'il pose aux personnes et aux collectivités sur différents plans: économique, politique, social, etc.

8. La capacité de réagir aux arts et aux humanités: l'étudiante d'Alverno doit travailler à développer sa sensibilité esthétique et à apprendre à percevoir, analyser, évaluer les diverses formes que peut prendre l'expression artistique.»

Chaque habileté comporte six niveaux de compétence[1]. À titre d'illustration, l'habileté «Résolution de problèmes» comprend les niveaux suivants:

Niveau 1: Discerner les éléments d'un problème en s'inspirant de divers modèles théoriques.

Niveau 2: Définir un problème à partir de conditions confuses.

Niveau 3: Mettre en application un processus de résolution de problème à une situation donnée.

---

(1) Les huit habiletés, ainsi que les niveaux de compétence, sont décrits en détail dans la brochure «Liberal Learning at Alverno College».

Niveau 4: Utiliser différentes approches de résolution de problèmes dans des circonstances diversifiées.

Niveau 5: Élaborer et mettre en application un processus de résolution de problèmes en fonction d'un projet particulier.

Niveau 6: Résoudre une variété de problèmes dans un contexte professionnel.

Au cours des deux premières années, chaque étudiante est appelée à faire la démonstration de sa maîtrise des huit habiletés aux quatre premiers niveaux. C'est dire que toute élève doit acquérir 32 compétences dites «générales». Pour atteindre ces résultats, on utilise fréquemment les exercices de simulation, les jeux de rôle et autres situations concrètes.

Les habiletés et les niveaux de compétence font partie intégrante des cours. Dans son syllabus, le professeur, en plus de faire part du contenu dont il demeure responsable, indique les niveaux de compétence réalisables à l'intérieur de ce cours, les moyens de les atteindre et les critères d'évaluation utilisés.

Concrètement, dans les premières semaines, on s'attend que l'étudiante fasse la démonstration du premier niveau de l'habileté «Communications». À cette fin, elle doit prononcer un bref exposé, qui sera enregistré sur bande vidéo. Alors qu'elle visionne sa cassette, en compagnie d'un superviseur, tous les deux notant dans quelle mesure la performance est conforme aux critères préalablement établis: maintien du contact visuel avec l'auditoire, introduction du sujet, prononciation claire, résumé à la fin. Ils comparent ensuite leurs observations et planifient des expériences pratiques ou d'autres méthodes qui permettront à l'étudiante d'accroître son

efficacité dans les secteurs où, d'un commun accord, ils ont convenu qu'une amélioration était nécessaire.(1)

Comme on vise une véritable maîtrise de l'habileté, un même niveau de compétence doit faire l'objet de multiples validations. En conséquence, durant sa première année, une étudiante pourra avoir à faire la démonstration de la maîtrise du niveau 1 de l'habileté «Résolution de problèmes», dans trois cours différents. Les cours et le moment demeurent cependant au choix de l'étudiante.

La maîtrise des 32 habiletés «générales» occupe, au dire des étudiantes, environ la moitié de leurs deux premières années d'études. Ensuite, chacune doit poursuivre l'acquisition de compétences dites «spécialisées», soit aux niveaux 5 et 6, dans quatre habiletés sur huit, celles-ci étant fonction de la concentration ou de la spécialisation de l'élève.

Le développement de ces compétences, aux niveaux plus élevés, se poursuit de plus en plus à l'extérieur de l'établissement, alors que l'étudiante est appelée à s'engager dans divers projets dont le programme «OCHE».

---

(1) DOHERTY, A., MENTKOWSKI, M.M., CONRAD, K., «Toward a theory of undergraduate experiential learning», New Direction for Experiential Learning, Learning by Experience - what, why, how, no 1, 1978, p. 31.

4.3 La dimension expérientielle à l'extérieur du collège: le programme «OCEL»

Au cours des deux dernières années, la dimension expérientielle devient encore plus prégnante par la participation de chaque étudiante à un programme appelé OCEL (Off Campus Experiential Learning)[1]. Il consiste en un stage en milieu de travail, généralement d'une durée de six à dix heures par semaine, pendant au moins un semestre. Depuis 1971, plus de 275 organisations à caractère commercial, industriel, social ou gouvernemental de la région de Milwaukee ont été mises à contribution dans ce programme.

Ce type d'activité de formation fournit l'occasion à la candidate d'acquérir une expérience concrète de travail, d'apprendre dans un contexte différent du monde scolaire, de se confronter au milieu professionnel. Elle permet notamment de vérifier ses apprentissages sur le plan de ses connaissances et de ses habiletés en communication, en résolution de problèmes, en interaction sociale... bref sur le plan de toutes les compétences qu'elle a développées au cours de sa formation jusque-là.

Dans le programme OCEL, chaque élève établit ses propres objectifs et évalue ses progrès en fonction de ceux-ci. Elle consigne ses réflexions dans un journal et participe, à chaque semaine, à un séminaire interdisciplinaire sur le campus.

Le collège devient de plus en plus un endroit pour réfléchir avec ses pairs et ses superviseurs sur les différentes facettes de son expérience à l'extérieur de l'établissement. On encourage d'ailleurs fortement le dialogue avec les collègues de façon à éviter la référence constante à l'autorité et à renforcer la responsabilité personnelle.

---

(1) La description du «Off Campus Experiential Learning Program» est contenue dans un tiré à part de 4 pages disponible au Alverno College.

Il faut souligner qu'un comité, appelé «Experiential Learning Committee», formé de membres de divers départements et disciplines du collège, est chargé de déterminer la philosophie et les politiques relatives au programme OCEL. À chaque semestre, ce comité organise un atelier d'apprentissage expérientiel (Experiential Learning Workshop) pour les étudiantes, les enseignants et les tuteurs sur le terrain concernés par une activité du programme. Cet atelier a pour but de décrire l'apprentissage expérientiel, tel que conçu au Alverno College, ainsi que les habiletés enseignées. Il constitue en outre un genre de forum pour les superviseurs de façon à générer un travail plus efficace auprès des stagiaires.

4.4 L'évaluation au Alverno College

L'intégration dans le curriculum des huit habiletés de base et des six niveaux de compétence pourrait sembler l'aspect le plus original de la formation au Alverno College. Or, selon son personnel, l'élément le plus distinctif, c'est plutôt le processus d'évaluation. (1)

En effet, l'évaluation y est conçue, en soi, comme une «expérience développementale majeure dans le processus d'apprentissage».(2)

Son but ultime consiste à «fournir à l'étudiante, à chacune des nombreuses étapes de son développement, des descriptions graduellement plus complètes et plus individualisées de sa combinaison personnelle de talents,

---

(1) Alverno College, Course descriptions, 1986, p. 111

(2) Alverno College, Assessment at Alverno College, 1985, p. 55.

d'habiletés et de styles, de façon qu'elle devienne une personne capable d'auto-apprentissage (independant learner)».[1]

En d'autres termes, l'évaluation, qui porte autant sur la maîtrise du contenu que sur le développement des habiletés, est perçue comme un moyen de s'améliorer, à partir de ses potentialités, dans une perspective d'accompagnement et de valorisation de la personne. D'ailleurs, au mot «Testing», on a préféré celui d'«Assessment», dont l'étymologie, nous rappelle-t-on, signifie «s'asseoir à côté de».[2]

Après plusieurs années d'expérience et de réflexion, elle s'articule autour de trois axes majeurs.[3]

1. L'évaluation doit avoir un caractère générique

Les habiletés sont en elles-mêmes génériques. Elles ne s'appliquant pas uniquement dans un cas spécifique mais dans une foule de situations. Pour favoriser cette dimension de transférabilité des compétences, on fait appel à la multiplicité et à la diversité des moyens, des contextes et des sources d'appréciation

Ainsi, aux formes écrites s'ajoutent, entre autres, des simulations, des exposés, des séances d'animation de groupe. Comme il a déjà été mentionné, la validation d'un niveau de compétence exige sa démonstration dans plusieurs circonstances différentes. Quant à la variété des sources, toute

---

(1) Alverno College, op. cit. p. 7.

(2) Alverno College, op. cit. p. 1.

(3) Ces composantes sont décrites dans les pages 7 à 16 du volume Assessment at Alverno College.

performance est évaluée par au moins deux individus: l'étudiante elle-même et son professeur.(1)

Très souvent les pairs ainsi que des personnes de l'extérieur, reconnues pour leur expertise dans tel ou tel domaine, sont invités à participer à ce processus. À ce jour, on a eu recours à plus de 600 professionnels de la région de Milwaukee qui ont reçu une formation appropriée pour être en mesure d'assurer une appréciation de qualité et à l'image de la philosophie du collège.(2)

Le souci d'assurer le caractère générique de l'évaluation se reflète dans une préoccupation qu'on appelle l'**extériorité** (externality), c'est-à-dire la volonté de respecter une distance par rapport à la situation d'apprentissage, le désir de maintenir un regard neuf sur la prestation de l'étudiante. Ainsi, les critères de performance et plusieurs instruments de mesure sont conçus et constamment améliorés par les différents départements de compétence. C'est dans cette même optique qu'on sollicite des ressources extérieures à un cours pour collaborer au processus d'évaluation.

---

(1) Par exemple, un des aspects de l'habileté «Communication» consiste à transmettre un message complexe à un auditoire non initié. L'élève pourra alors préparer et faire une présentation sur la circulation cardio-vasculaire à une classe de 8e année. Un tel exercice permet à l'étudiante de vérifier l'intégration de ses connaissances en physiologie de même que ses capacités d'expression orale. Après s'être prononcée elle-même sur sa performance en fonction de critères prédéfinis, son professeur de biologie et un instructeur en communication lui feront part de leurs perceptions respectives.

(2) Alverno College, Alverno, Prospectus 1987-1988, p. 3.

2. L'évaluation doit avoir un caractère développemental

Le personnel de l'établissement a pour tâche d'aider les étudiantes à **chercher, trouver, intégrer et utiliser** des connaissances[1], de former des femmes capables d'apprendre à apprendre.

Dans cette perspective, les niveaux de compétence sont présentés dans un ordre de complexité croissante.

Utilisé dans une optique développementale, le **feed-back** représente un moyen privilégié au Alverno College. On le conçoit comme une appréciation respectueuse et structurée de la prestation fournie par l'étudiante, sous forme de description détaillée de ses forces, des aspects à améliorer et de suggestions de certaines pistes pour y parvenir. Le feed-back fait partie de la plupart des activités d'évaluation et provient, comme on l'a vu, de sources très variées. Il repose sur des **critères descriptifs, explicites et connus d'avance**. Les éléments de «surprise» sont pour ainsi dire exclus.

De plus, dans tous ses cours, tout au long de sa formation, l'apprenante est appelée à porter elle-même des jugements sur différents aspects de sa performance. Elle est régulièrement amenée à réfléchir sur ce qu'elle fait, comment elle le fait, pourquoi elle le fait et comment elle pourrait y apporter des améliorations.

Progressivement, pendant quatre ans, l'étudiante chemine vers le but principal du processus d'évaluation, à savoir sa capacité d'auto-appréciation. Le feed-back, d'essentiel qu'il était, devient complémentaire.

---

(1) Alverno College, Assessment at Alverno College, 1985, p. 1.

3. L'évaluation doit avoir un caractère holistique

Les huit habiletés et les six niveaux de compétence ont été élaborés pour faciliter l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Or, il s'agit des capacités d'une personne prise dans sa globalité. Le regroupement de ces habiletés constitue en quelque sorte la réponse à la question: «Quel type de personne voulons-nous développer au Alverno College?»

Trois éléments favorisent le caractère holistique de l'évaluation. D'abord, les habiletés sont de nature cumulative. Les niveaux de compétence sont conçus de façon à inclure, renforcer et souvent enrichir les niveaux antérieurs.

Ensuite, on ne fixe pas de «plafond» à un niveau de compétence. Au contraire, chaque étudiante est encouragée à développer au maximum ses possibilités. On tente de favoriser une dimension d'ouverture à l'expression des talents personnels.

Enfin, les compétences permettent l'intégration de plusieurs types d'apprentissage puisqu'une seule expérience peut mettre en valeur plusieurs habiletés à la fois. Cette situation se produit fréquemment aux niveaux avancés.

Mentionnons le cas d'une étudiante infirmière qui s'apprête à démontrer, à l'intérieur d'un programme OCEL, la maîtrise du niveau 5 dans les habiletés «Résolution de problèmes», «Interaction sociale» et «Jugement de valeur». En stage dans un hôpital, elle est supervisée par deux infirmières diplômées. La rédaction des plans de traitement pour chacun des patients qui lui sont assignés représente le moyen d'évaluation pour la dimension «Résolution de problèmes» en nursing. Par le contact direct avec les malades, elle met en relief ses capacités sur le plan de l'«Interaction sociale». En cernant leurs besoins, en discernant des priorités, en considérant l'efficacité des plans de traitement, c'est l'habileté «Jugement de valeur» qui est mise à l'épreuve.

En bref, la dimension holistique rappelle l'abondante variété des manières d'apprécier une même compétence tout en faisant ressortir l'unicité du potentiel de chaque étudiante. Elle révèle à la fois l'ampleur et la richesse des défis posés à des pédagogues désireux de procéder à une évaluation aidante, rigoureuse et de valeur.

La gestion administrative du volet «Évaluation»

La place prépondérante qu'occupe l'évaluation dans le curriculum de l'établissement s'est évidemment traduite sur le plan organisationnel.

La responsabilité globale du dossier revient à un comité appelé «Assessment Council». Il est formé de représentants de trois instances: «Assessment Center», «Competence Division», «Office of Research and Evaluation». Chacune contribue, en fonction de ses particularités, à la crédibilité de ce volet au Alverno College.

Le comité a pour mandat principal le raffinement constant des objectifs pédagogiques, l'appréciation des progrès réalisés ainsi que la recherche et le développement de voies novatrices.

L'originalité de la formule, l'expérimentation minutieuse et le souci constant de la qualité ont reçu une confirmation notoire lorsque le président de Harvard, M. Derek Bok, dans son rapport annuel sur l'éducation en 1986, a qualifié le Alverno College de «pionnier dans le mouvement de l'évaluation des apprentissages de niveau collégial».(1)

---

(1) «Guide, America's Best Colleges», U.S. News & World Report, édition 1988, p. 21.

Conclusion

La formation, telle que dispensée au Alverno College, témoigne de la véritable préoccupation face à l'impact à long terme de l'ensemble des interventions pédagogiques. La réforme vise en effet à développer, chez chaque étudiante, l'autonomie et la confiance en soi, par l'intégration à la fois de connaissances déterminées et d'habiletés durables.

Une étude longitudinale, en partie financée par le «National Institute of Education», ayant fait appel à plus de 900 personnes, a corroboré l'atteinte des objectifs poursuivis par le personnel de l'établissement.(1) Les étudiantes continuent d'apprendre par elles-mêmes, se servent largement des habiletés développées pendant la formation, faisant preuve d'adaptation et de flexibilité à mesure que les années s'écoulent.(2)

Dans le curriculum du Alverno College, le recours à «l'expérience» et à la «réflexion sur l'expérience» est systématique. D'abord à l'intérieur de l'établissement, puis de plus en plus à l'extérieur, théorie et pratique s'alimentent réciproquement de façon assidue pendant quatre ans.

Dans notre quête de compréhension du concept d'*apprentissage expérientiel supervisé*, il est intéressant de signaler que dans la documentation du Alverno College, du moins celle consultée, on ne parle pas de «sponsored learning», mais plutôt de «On Campus Experiential Learning» et de «Off Campus Experiential Learnng», le premier étant conçu comme une préparation au second.

---

(1) MENTKOWSKI, Marcia, LOHERTY, Austin, «Abilities that Last a Lifetime: Outcomes of the Alverno Experience», AAHE Bulletin, vol. 36, no 6, février 1984, cité par Jacques Laliberté, op. cit. p. 80.

(2) Alverno College, Prospectus 1987-1988, p. 3.

De plus, l'importance accordée à la «réflexion sur l'expérience», par le biais d'une supervision étayée et diversifiée, prenant appui sur une conception développementale de l'évaluation, vient préciser et enrichir le sens du terme «supervisé» dans l'expression française *«apprentissage expérientiel supervisé»*.

Enfin, si la réforme a eu des effets notables chez les étudiantes, elle en a eu tout autant chez les enseignants. Comment aurait-il pu en être autrement devant l'ampleur des consensus à établir, la somme de travail à investir, les nombreux risques à assumer puisque le curriculum est lui-même le résultat d'une expérimentation constante dans le temps?

Par son engagement dans cette initiative foncièrement expérientielle, le personnel, en plus d'approfondir la signification de son action pédagogique, avoue avoir retrouvé «un sens de l'aventure dans l'enseignement et dans l'apprentissage».(1)

---

(1) Alverno College, Liberal Learning at Alverno College, 1985, p. 9.

5. CONCLUSION

Au terme de cette recherche exploratoire, trois éléments ressortent comme composantes essentielles de la notion d'*apprentissage expérientiel supervisé*. Il s'agit de l'action, de la réflexion et de la supervision.

Ces trois dimensions, quoique non mises en rapport directement avec le concept d'*apprentissage expérientiel supervisé*, sont brièvement explicitées dans un article de Thérèse Laferrière, portant sur la dimension expérientielle de la formation des maîtres.(1)

Cette auteure, à l'instar de Dewey et de Piaget, appuie sur le fait que «la connaissance est un phénomène intérieur et (qu')elle est intimement reliée à l'action même de celui qui apprend. C'est (donc) du contact avec la réalité que chaque étudiant peut dégager des apprentissages significatifs qui ont des rejaillissements sur son comportement»(2).

Un tel principe met en relief la pertinence d'un contact étroit entre la théorie et la pratique, dans une perspective de fécondation mutuelle, «la théorie éclairant la pratique, la pratique enrichissant et questionnant la théorie»(3).
Comme «l'intégration de la pratique et de la théorie ne peut se faire que chez et par l'étudiant»(4), la réflexion, pour sa part, semble le moyen par excellence pour susciter la prise de conscience des apprentissages.

---

(1) LAFERRIÈRE, Thérèse, «Le stage d'enseignement, lieu de tensions entre théories et pratiques pédagogiques», Revue de l'association canadienne d'éducation de langue française, vol. XIV, no 1, nov. 1986, pp. 26-32.

(2) LAFERRIÈRE, Thérèse, op. cit. p. 27.

(3) Ibid.

(4) Ibid.

Enfin, la tâche complexe d'analyse réflexive requiert une supervision «attentive et continue», constituée de «feed-back» judicieux. Elle permet à l'étudiant «de passer de l'anecdote à la compréhension des événements dans lequel il est plongé»(1), entendu que la qualité des apprentissages est largement tributaire de la qualité de la supervision.

Il est à noter que dans la mesure où ces trois éléments sont pris en considération dans l'élaboration, la réalisation et l'évaluation des stages prévus dans les cahiers de l'enseignement collégial, on pourrait potentiellement parler, pour ces activités, d'*apprentissage expérientiel supervisé*. Il faut cependant signaler que ces stages sont pratiquement réservés au secteur professionnel et interviennent souvent en fin de formation.

Les trois mêmes composantes, à savoir l'action, la réflexion et la supervision, sont par ailleurs présentes, à des degrés divers, dans toutes les initiatives de formation décrites dans ce travail, même si leurs objectifs et leurs conditions d'opération diffèrent profondément.

Ainsi, les trois programmes étudiés à l'éducation des adultes visent l'acquisition de connaissances et de compétences liées à un emploi particulier. Leur reconnaissance par le collège prend la forme de la création d'une structure, relativement autonome, de sorte que, dans l'ensemble, les ressources nécessaires à leur fonctionnement sont prévues dans le budget du service. Toutefois, ils demeurent vulnérables en ce que leur existence est liée à des subventions temporaires émanant d'organismes externes.

Quant aux initiatives analysées à l'enseignement régulier, selon qu'elles se situent au secteur général ou au secteur professionnel, elles poursuivent des objectifs différents. Malgré cette divergence, on y constate une préoccupation commune en regard du développement de qualités de nature

---

(1) Ibid.

durable telles que l'autonomie, le sens des responsabilités, l'ouverture d'esprit, etc., éléments qui reviennent fréquemment dans le débat sur la formation fondamentale. Dans la plupart des cas, ces initiatives doivent leur survie à des professeurs engagés qui investissent une somme de travail et d'énergie considérable, sans qu'en retour l'établissement tienne nécessairement compte de ces engagements.

En somme, particulièrement au secteur régulier, il est frappant d'observer la disproportion entre, d'une part, le caractère précaire et marginal de ces activités de formation et, d'autre part, la motivation et l'enthousiasme qu'elles génèrent autant chez les étudiants que chez les intervenants qui y participent.

Quant à lui, le Alverno College présente l'exemple d'un établissement qui a entrepris, résolument et avec succès, une démarche d'intégration de la pratique et de la théorie tout au long du curriculum. L'apprentissage de type expérientiel, loin d'être confiné à un rôle secondaire, y est considéré comme un élément crucial dans la formation de toutes les étudiantes.

L'expérience du Alverno College suggère même que le concept d'*apprentissage expérientiel supervisé* ne se distingue pas premièrement par le lieu où sont réalisés les apprentissages (à l'extérieur de la classe et généralement sur le terrain) mais plutôt en fonction de la nature même des apprentissages. En effet, à la lumière de la pédagogie exercée dans cet établissement, l'*apprentissage expérientiel supervisé* apparaît davantage comme une approche qui favorise l'acquisition intégrée de connaissances, d'habiletés et d'attitudes, lesquelles puisent leur sens dans l'amplitude et la profondeur de leurs relations avec le milieu extérieur.

Cette expérience, en cours depuis 15 ans, jouit d'un rayonnement croissant aux États-Unis. Par son originalité et son efficacité, elle peut représenter une source d'inspiration importante pour les intervenants du milieu collégial. Ainsi, ne pourrait-elle pas servir de référent aux personnes

désireuses de mettre sur pied ou de développer des activités de formation s'appuyant sur les principes de l'*apprentissage expérientiel supervisé*?

Ce document aura cherché à mettre en évidence certains des nombreux efforts réalisés ici même, au Québec, à cet égard, efforts qui mériteraient reconnaissance, consolidation et développement. En attirant l'attention sur ce phénomène, on ne peut que souhaiter que la présente étude, malgré ses limites, suscite une prise de conscience plus vive de la disponibilité, même actuelle, de ressources humaines déjà à l'oeuvre et prêtes à explorer plus avant une pédagogie axée sur l'apprenant et qui se joue principalement sur le plateau de l'action!

6. OUVRAGES CONSULTÉS

APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

BROWN, F. Gerald, «Three types of Experiential Learning: a Nontrivial Distinction», New Directions for Experiential Learning, no 8, 1980, pp.47-56.

BERNARD, Huguette, CYR, Jean-Marc, FONTAINE, France, L'apprentissage expérientiel, Services pédagogiques, Université de Montréal, Version provisoire, 1981, 66 p.

COSSETTE, Gérard, JEANMART, Pierre, Le Rapport d'activités 1985-1986, Cégep de Lévis-Lauzon, 1986, 82 p. plus annexes.

COSSETTE, Gérard, JEANMART, Pierre, Le Projet-étudiant, un processus d'autoformation et de reconnaissance des apprentissages, Cégep de Lévis-Lauzon, 1987, 64 p.

DAVIS, Leta, KNAPP, Joan, The Practice of Experiential Education, CAEL Status Report, 1978, 40 p.

DOHERTY, Austin, MENTKOWSKI, Marcia M., CONRAD, Kelly, «Toward a theory of undergraduate experiential learning», New Directions for Experiential Learning, Learning by Experience - what, why, how, no 1, 1978, pp. 23-35.

DULEY, John & ass., Field Experience Education, CAEL, 1981, 211 p.

JEANMART, Pierre, «Le Projet-étudiant et la reconnaissance des acquis», Bulletin d'information du Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (F.I.R.A.C.). vol. 4, no 4, janvier 1988, pp. 2-16.

JEANMART, Pierre, Rapport d'étude sur l'accréditation des activités étudiantes et la reconnaissance des acquis, Commission permanente des affaires étudiantes, Cégep de Lévis-Lauzon, 1984, 84 p.

KEETON, Morris T., Experiential Learning: Rationale, Characteristics and Assessment, Jossey-Bass Publishers, 1984, 265 p.

LAFERRIÈRE, Thérèse, «Le stage d'enseignement, lieu de tensions entre théories et pratiques pédagogiques», Revue de l'association canadienne d'éducation de langue française, vol. XIV, no 1, nov. 1986, pp. 26-32.

LANDRY, Francine, Vocabulaire de la reconnaissance des acquis. Études et réflexions, Fédération des cégeps, 1987, 83 p.

LITTLE, Thomas C., «Making Sponsored Experiential Learning Standard Pratice», New Directions for Experiential Learning, no 20, Jossey-Bass, juin 1983.

ALVERNO COLLEGE

ALVERNO COLLEGE, Liberal Learning at Alverno College, 1985, 42 p.

ALVERNO COLLEGE, Alverno, Prospectus 1987-1988, 24 p.

ALVERNO COLLEGE, Assessment at Alverno College, 1985, 83 p.

ALVERNO COLLEGE, Course descriptions, 1986, 44 p.

ALVERNO COLLEGE, Off Campus Experiential Learning Program, tiré à part, 4 p.

DOHERTY, Austin, MENIKOWSKI, Marcia M., CONRAD, Kelly, «Toward a theory of undergraduate experiential learning», New Directions for Experiential Learning, Learning by Experience - what, why, how, no 1, 1978, pp. 23-35.

LALIBERTÉ, Jacques, La formation fondamentale, la documentation américaine, CADRE (Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation), 1984, pp. 77-80.

AUTRES OUVRAGES

ASSOCIATION DES COLLÈGES COMMUNAUTAIRES DU CANADA, Actes du colloque sur l'éducation alternative dans les collèges et les universités, 1983, 211 p.

AMEGAN, Samuel, Pour une pédagogie active et créative, Presses de l'Université du Québec, 1987, 173 p.

BRUNET, Andrée, QUESNEL, Robert, Le tutorat centré sur la personne. Phase 1, Service de recherche du collège Lionel-Groulx, sept. 1987, 218 p.

CÉGEP DE SAINT-JÉRÔME, Bilan, Voyage créditable aux États-Unis en vélo s.v.p., Départements d'histoire et d'anglais, 1986, 64 p.

COTÉ, Pierre, Le vécu, la pratique et le concret dans l'enseignement collégial, Conseil des collèges, 1985, 104 p.

FORTIN, Nicole, Penser les stages, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, D.G.E.C. et cégep du Vieux Montréal, Services pédagogiques, Centre de ressources didactiques, 1982, 135 p.

LALIBERTÉ, Jacques, La formation fondamentale, la documentation américaine, CADRE (Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation), 1984, 122 p.

7. ANNEXES

ANNEX A

TYPOLOGIE D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL SUPERVISÉ

selon John Luley et Sheila Gordon

1. **Expérience interculturelle**

   Engagement profond et significatif dans une culture ou une sous-culture, dans son pays ou à l'étranger, comme membre temporaire d'une famille, travailleur dans cette société ou bénévole dans un organisme à vocation sociale, avec l'intention, en tant qu'observateur participant, d'en apprendre le plus possible sur cette culture de même que sur la sienne.

2. **Enseignement coopératif (ou formation en alternance)**

   Combinaison d'apprentissages théoriques réalisés en classe et d'apprentissages pratiques sur le terrain. Ceux-ci prennent la forme d'expériences en industrie, au gouvernement, dans le milieu des affaires, ou dans des organisations de services à la communauté. Les stages font partie intégrante de la formation puisqu'une somme de travail précise et une performance prédéterminée sont requises pour l'obtention du diplôme.

3. **Entraînement préprofessionnel**

   Travail comportant certaines responsabilités définies, exécuté sous la supervision d'un professionnel par exemple en éducation, en nursing, en travail social, en médecine ou en droit. Il permet l'application des connaissances apprises en classe ainsi que l'acquisition d'habiletés nécessaires à la profession. Ces deux dimensions font l'objet d'une évaluation par le superviseur.

4. **Analyse institutionnelle**

Un étudiant effectue un stage supervisé dans un milieu de travail où, en plus de développer des habiletés particulières ou de vérifier ses intérêts sur le plan professionnel, il observe de façon systématique la culture institutionnelle à la lumière de notions théoriques propres à une discipline ou à un champ d'études.

5. **Stage dans un service public**

Réalisation de tâches répondant à des besoins sociaux dans une perspective éducative consciente. Un tel stage vise à accroître le sentiment de responsabilité sociale par le biais d'une expérience significative dans un établissement public ou privé, pour une période déterminée, habituellement entre 10 et 15 semaines.

6. **Action sociale ou politique**

Stage supervisé par le personnel du collège, qui donne l'occasion aux étudiants de s'engager dans une forme de changement social par leur participation à des activités politiques, des projets de recherche-action ou des activités d'organisation communautaire. Ce genre d'expérience s'effectue généralement sous la forme d'un contrat d'apprentissage (learning contract).

7. **Croissance personnelle**

Participation à un programme de développement personnel tel que les activités en milieu naturel avec des organisations comme Outward Bound (expéditions de groupe en canot, en rafting, en ski de fond...), séjour favorisant le développement spirituel (dans un monastère par exemple) ou engagement dans un groupe structuré de relations humaines.

8. **Recherche sur le terrain**

Réalisation d'une recherche sur le terrain, seul ou en groupe, supervisée par un professeur, en appliquant les concepts et les méthodes de discipline comme la géologie, la géographie, l'archéologie, la sociologie.

9. **Exploration de carrière**

Placement supervisé dans une organisation professionnelle, gouvernementale, commerciale ou de services dans le but de réaliser une performance acceptable, d'y analyser les possibilités de carrière et de développer des habiletés reliées à l'emploi. L'établissement d'enseignement fournit les moyens nécessaires à la réflexion, l'analyse et l'auto-évaluation. Le superviseur de l'organisation hôtesse est responsable de l'évaluation du travail de l'étudiant et de son potentiel sur le plan professionnel.

10. **Intégration de carrière**

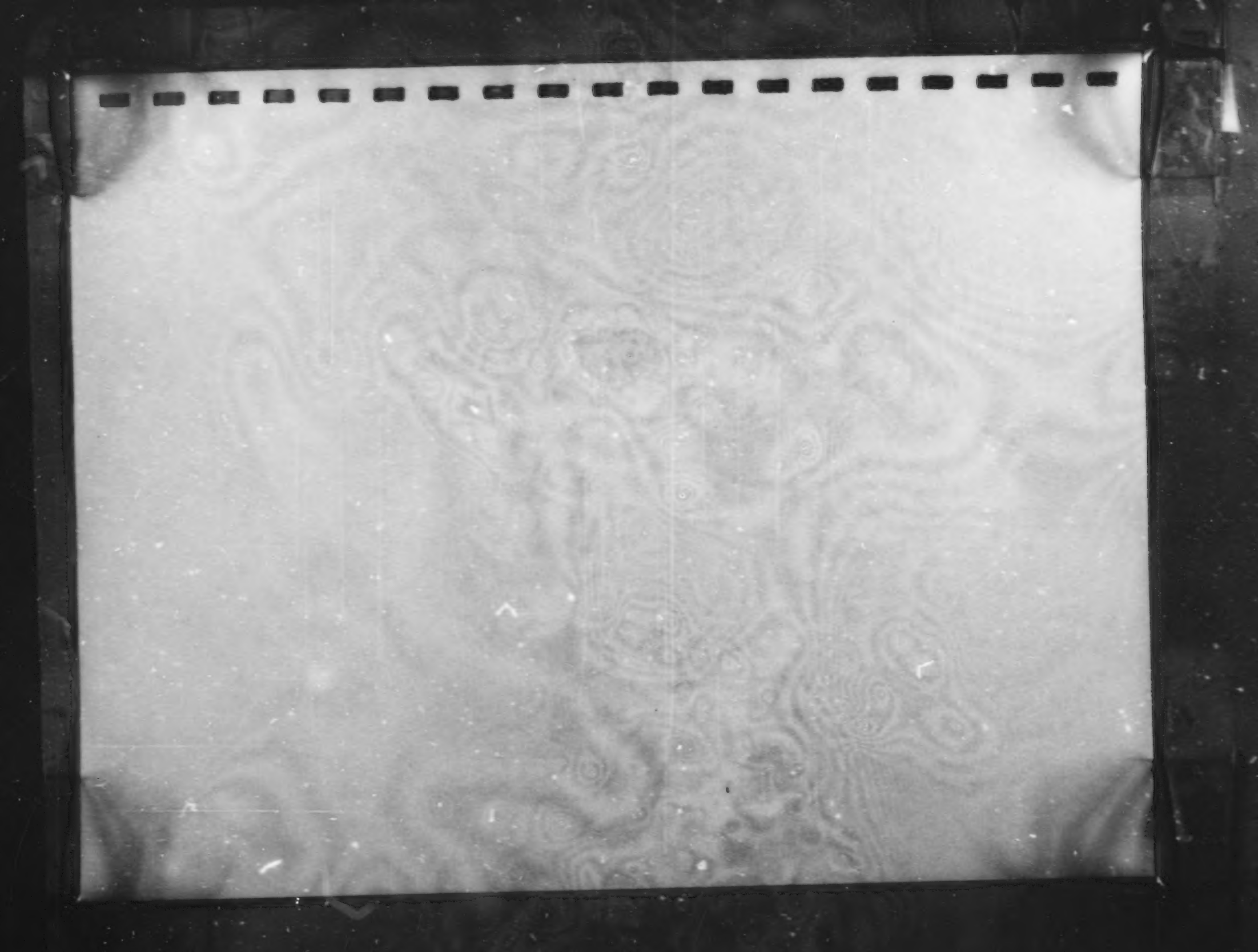
Un étudiant travaille déjà dans une organisation à caractère commercial, gouvernemental, industriel, social ou professionnel avant d'entrer au collège. L'établissement scolaire fournit les moyens nécessaires à l'analyse systématique et à l'évaluation de la profession en fonction de la discipline concernée. Cette formule, qui recherche à intégrer pratique et théorie, vise à rendre l'apprenant conscient de ses capacités sur le plan professionnel tout en approfondissant sa compréhension du contexte organisationnel.

11. Développement de carrière

Placements ou stages choisis par l'étudiant, en consultation avec son aviseur, ayant pour but de développer des habiletés et une expérience pertinente en rapport avec une carrière précise. Ce volet touche particulièrement les programmes de formation en alternance, dans les secteurs techniques.

SOURCE: College Sponsored Experiential Learning, A CAEL Handbook, 1977, pp. V-VII.

ANNEXE B



POSSIBILITÉS SUPPLÉMENTAIRES D'EXPLORATION

Voici quelques initiatives supplémentaires identifiées au cours de l'étude, que le temps n'a pas permis d'explorer. Il en existe certainement plusieurs autres tout aussi valables tant dans les collèges cités que dans les autres cégeps. Elles restent à découvrir.

Activités étudiantes:

Campus Notre-Dame-de-Foy, Cap-Rouge: Reconnaissance, à partir d'un cadre défini, d'unités sous la forme d'un cours complémentaire, pour les membres de l'exécutif de l'association étudiante.

Découverte sur le terrain:

Cégep de Saint-Jérôme: Cours d'histoire et d'anglais en vélo aux États-Unis.

Entrepreneurship:

CollÀge de la Région de l'amiante: Service de l'éducation des adultes, Programme en entrepreneurship.

Expérience interculturelle:

Cégep de Saint-Laurent: Programme Sens (sensibilisation aux échanges Nord-Sud) séjour de trois semaines au Pérou.

World College West, Petaluma, Californie. Ce collège, qui a pour but de former des citoyens du monde, introduit dans la formation de tous ses étudiants, six mois de travail et d'étude en Chine, au Népal ou au Mexique.

Projet-étudiant:

Cégep de La Pocatière: Mise sur pied d'un B.A.A.F.

Stages internationaux:

Cégep de Sainte-Foy: Département d'éducation spécialisée, Stages de trois mois en France (depuis 1983), en Suisse et présentement à l'essai en Martinique.

Stage intra-muros:

Cégep de Sainte-Foy: Département des arts, section Présentation visuelle.

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE SUR
«L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL SUPERVISÉ»

Nom du collège: _____ Public: _____
Adresse: _____ Privé: _____
_____
_____ Ens. régulier: _____
Tél.: _____ Éd. des adultes: ___

Date: _____ Personne contactée: _____

1. INFORMATIONS GÉNÉRALES

1.1 Titre du projet (ou programme): _____

1.2 Personne(s) responsable(s): Statut:

_____ _____
_____ _____
_____ _____

1.3 Départements concernés: _____ _____
_____ _____ _____

1.4 Description du projet (ou programme)

_____
_____
_____
_____
_____

1.5 Principal but visé par le projet (ou le programme)

a) Acquisition de compétences liées à un emploi particulier

b) Acquisition d'habiletés fondamentales (communication, résolution de problèmes, etc.)

c) Acquisition de connaissances disciplinaires

d) Compréhension de cultures et d'environnements différents

e) Croissance personnelle des individus (confiance en soi, clarification des valeurs, etc.)

g) Incitation à l'engagement social

1.6 Quel est le deuxième but le plus important? _____

1.7 Catégorie: _____ Stage en milieu de travail

_____ Projet mis sur pied par un ou quelques étudiants

_____ Recherche et production hors de la classe par un groupe-classe

_____ Découverte sur le terrain

_____ Expérience interculturelle

_____ Service à la communauté

_____ Enseignement coopératif

1.7 Cours concernés: _____ _____

_____ _____ _____

1.8 Durée du projet (ou du programme): de_____ à_____

2. RECONNAISSANCE EN VUE DE LA SANCTION

2.1 Le projet (ou programme) permet-il l'obtention d'unités dans

des cours obligatoires? _____ des cours complémentaires? _____

des cours de concentration? ____ des cours de spécialisation? ____

3. LES PARTICIPANTS AU PROJET (OU AU PROGRAMME)

3.1 En quelle année ce projet (ou programme) a-t-il été mis sur pied? ____

3.2 Combien d'étudiants ont participé à ce projet
pendant l'année 1987-1988 _____; 1986-1987 _____; 1985-1986 _____?

3.3 Quel est le nombre total de cours crédités par ce projet pour l'année académique 1987-1988?

4. LE PERSONNEL ENGAGÉ DANS LE PROJET (OU PROGRAMME)

4.1 Le projet est-il géré (1) par un conseiller pédagogique? _____
(2) par un enseignant responsable? _____
(3) autre, spécifiez _____

4.2 Ce travail est-il officiellement reconnu par l'établissement?
Oui _____ Non _____

Si oui, sous quelle forme?

a) inclusion de ce travail dans la tâche normale
b) réduction de tâche
c) compensation de tâche (remise de temps)
d) réduction de responsabilités à l'extérieur de la classe
(ex. dispensation de travaux à des comités)

4.3 Quel est le pourcentage de la tâche régulière requis pour assumer les responsabilités liées à ce projet (ou programme)?

par le conseiller pédagogique? _____
par l'enseignant responsable? _____
par un autre intervenant? _____

4.4 Combien d'autres enseignants sont-ils activement engagés dans ce projet (ou programme)? _____

5. LE FONCTIONNEMENT DU PROJET

5.1 Les objectifs d'apprentissage sont-ils clairement identifiés dans un plan de cours ou autrement? Oui _____ Non _____

5.2 Comment les étudiants sont-ils préparés à s'engager dans un tel projet (ou programme)?

a) _____ aucune préparation particulière
b) _____ cours obligatoire préalable
c) _____ cours optionnel préalable
d) _____ participation à un séminaire crédité
e) _____ participation à un séminaire non crédité
f) _____ rencontre(s) individuelle(s) avec tuteur ou superviseur
g) _____ matériel d'autoformation
h) autre, spécifiez _____

_____

_____

5.3 Dans la supervision d'un étudiant, quelles sont les procédures généralement utilisées?

a) _____ conversation téléphonique avec l'étudiant
b) _____ conversation téléphonique avec le superviseur sur le terrain
c) _____ visites sur le terrain
d) _____ rencontres individuelles d'étudiants au collège
e) _____ séminaires au collège
f) _____ rapports écrits par le superviseur sur le terrain
g) autre, spécifiez _____

_____

_____

5.4 Quels sont les moyens habituellement utilisés pour évaluer individuellement les apprentissages d'un étudiant?

a) ____ tests de performance
b) ____ simulations
c) ____ évaluation du produit
d) ____ méthodes d'auto-évaluation
e) ____ entrevues
f) ____ rapports écrits
g) ____ rapports oraux
h) ____ évaluation du superviseur sur le terrain
i) autre, spécifiez _____

_____

_____

5.5 Quelles sont les ressources prévues par l'établissement pour réaliser ce projet (ou programme)?

5.5.1 Sur le plan humain

a) ____ l'ensemble du personnel de l'établissement
b) ____ le personnel directement lié au projet
c) ____ des personnes-ressources de l'extérieur
d) autre, spécifiez _____

_____

_____

5.5.2 Sur le plan financier

a) ____ frais de déplacement pour visites sur le terrain
b) ____ frais d'appels interurbains pour les étudiants et les superviseurs
c) ____ frais de secrétariat
d) ____ frais de voyage pour perfectionnement
e) autre, spécifiez _____

_____

5.6 Quelles sont les sources de financement pour le projet?

a) _____ le collège
b) _____ le département
c) _____ des sources externes
d) _____ de l'autofinancement
e) autre, spécifiez _____

_____

_____

5.7 Quelles sont les principales difficultés rencontrées dans l'expérimentation du projet? (ou du programme)?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

dans l'implantation du projet? (ou du programme)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

6. PERSPECTIVES D'AVENIR

6.1 Quelles sont les perspectives d'avenir du projet ou du programme en question?

7. MOTIVATION

7.1 Quelles sont les raisons qui vous incitent à vous engager dans ce type de projets (ou programmes) et à en poursuivre la réalisation?

8. COMMENTAIRES ADDITIONNELS